



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Geschichts- und
Kunstwissenschaften

Geiger, Hanni:

Kunstgeschichte für »höhere Töchter«?

Kunsthistorische Lehrbücher des 19. und frühen 20.
Jahrhunderts für Frauen

Magisterarbeit, 2007

Gutachter: Gottdang, Andrea ; Kohle, Hubertus

Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften
Department Kunstwissenschaften

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.11911>

Kunstgeschichte für »höhere Töchter«?

Kunsthistorische Lehrbücher des 19. und frühen 20. Jahrhunderts für
Frauen

- Text -

Hausarbeit zur Erlangung des Magistergrades

Eingereicht bei der philosophischen Fakultät für
Geschichts- und Kunstwissenschaften
der LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT München
Institut für Kunstgeschichte

Vorgelegt von: Hanni Geiger

1. Referentin: Dr. phil. habil. Andrea Gottdang
2. Referent: Prof. Hubertus Kohle

Abgegeben am 04.10.2007

Inhaltsverzeichnis

	Seite:
1. Einleitung.....	1
1.1 Fragestellung.....	2
1.2 Vorgehensweise.....	2
1.3 Themeneingrenzung.....	4
1.4 Quellen- und Forschungslage.....	5
2. Von der ästhetischen Sinnebildung zum Schulfach Kunstgeschichte. Die Heraus- bildung kunsttheoretischen Unterrichts im 19. Jahrhundert.....	7
2.1 Voraussetzungen im 18. Jahrhundert: Die Erziehung zur Ästhetik als Zeichen Frühbürgerlicher Bildungsemanzipation.....	7
2.2 Institutionalisierung der Kunstgeschichte im 19. Jahrhundert.....	12
2.2.1 Kunstgeschichte als Wissenschaft.....	13
2.2.2 Kunstgeschichte als Schulfach.....	16
3. Das Bildungsbürgertum und seine Töchter im 19. und frühen 20. Jahrhundert.....	20
3.1 Exkurs: Abgrenzung von feministischer Forschung.....	21
3.2 Rückblick: Die Aufklärung als Wegweiser einer prägenden Geschlechterpädagogik....	22
3.3 Erziehungsratgeber, Mädchenliteratur, Hausfrauenbücher. Erziehungskonzepte für Frauen und die Definierung ihrer gesellschaftlichen Stellung im 19. Jahrhundert.....	25
3.4 „Einfach ist die Bestimmung des Weibes, einfach auch sein Bildungsbedürfnis“. Die höheren Töchterschulen oder über die Produktionsstätten ungebildeter Damen.....	29
3.4.1 Gründung und Etablierung des höheren Töchter- und Mädchenschulwesens...	30
3.4.2 Inhalt und Ziele des »höheren Töchterunterrichts«.....	34
4. Kunstgeschichte speziell für Frauen. Zur Formierung und Gestaltung kunsthistorischen Unterrichts an höheren Mädchenanstalten.....	40
4.1 Das Privileg »schöngestiger« Bildung für »höhere Töchter«.....	41
4.2 Ein Abriss der Geschichte kunsthistorischer Unterweisung an höheren Töchterschulen.	44

5. Kunstgeschichtsbücher für »höhere Töchter«. Eine vergleichende Analyse.....	45
5.1 Der Wandel von Handbüchern zu Schulbüchern. Die ersten allgemeinen und speziell auf das weibliche Geschlecht ausgerichteten kunsthistorischen Lehrbücher: Försters <i>Vorschule der Kunstgeschichte</i> versus Kuß' <i>Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte</i>	47
5.1.1 Formaler Aufbau der Bücher: Gliederung und Bild-Text-Verhältnis.....	49
5.1.2 Inhalt, Ziele und Einordnung. Stellung der ersten kunsthistorischen Schulbücher für Frauen zur Kunstwissenschaft.....	52
5.1.3 <i>Die Frauen in der Kunstgeschichte</i> : Lübkes kunstwissenschaftlich protegierter Sexismus.....	57
5.2 Das Konzept »Kunstgeschichte« für Frauen: Bernhard Starks Sendschreiben als Richtlinie eines zukünftigen fach- und geschlechtsadäquaten Kunstgeschichtsunterrichts an höheren Mädchenschulen ab 1878.....	63
5.3 „...unser Haus und Leben mit dem bleibend Erworbenen schmücken...“: Göpels <i>Illustrierte Kunstgeschichte</i> für junge Frauen versus Thamms <i>Leitfaden</i>	67
5.3.1 Methodik der Bücher: Gliederung, Illustrationen und Sprache im Dienste »romantischer« Belehrung.....	69
5.3.2 Inhalt, Ziele und Einordnung.....	75
5.4 »Minervenerziehung« oder kunsthistorische Bildungsrestriktionen für junge Frauen? Leixners <i>Die Bildenden Künste in ihrer geschichtlichen Entwicklung bis auf die Neuzeit</i>	82
5.4.1 Formaler Aufbau: Kunstgeschichte im Dienste philologischer Methodik.....	83
5.4.2 Inhalt und Ziele. »Nationalpolitisches Bildungsprogramm« für »höhere Töchter«	86
5.4.3 Leixners <i>Ästhetische Studien zur Frauenwelt</i>	89
5.5 Der offizielle »Beginn« und das »Ende« kunsthistorischen Unterrichts an höheren Mädchenschulen. Ehrenbergs und Hartmanns <i>Grundriß der Kunstgeschichte</i> versus Jantzens <i>Leitfaden für den Kunstgeschichtlichen Unterricht</i>	91

5.5.1	Aufbau, Abbildungen und ihr Verhältnis zum Text: Historisch-encyklopädische Vorgehensweise versus »Anschauung«.....	92
5.5.2	Inhalt, Ziele und Einordnung.....	95
6.	Resümee und Ausblick.....	108
7.	Literaturverzeichnis.....	111
	Abbildungen.....	extra Band

1. Einleitung

*„Die furchtbar herrliche Urania
Mit abgelegter Feuerkrone,
Steht sie als Schönheit vor uns da,
Der Anmuth Gürtel umgewunden,
Wird sie zum Kind, dass Kinder sie verstehen,
Was wir als Schönheit hier empfunden
Wird einst als Wahrheit uns entgegengehen.“¹*

Die Motive der Schönheit in Verbindung mit Anmut und einer auf „kindlicher“ Ebene gehaltenen Wissensübermittlung, werden in der folgenden Arbeit ausschlaggebend für das Verständnis eines sozio-historisch geformten Lebensbildes junger Frauen höherer Stände des 19. und frühen 20. Jahrhunderts² sein. Zum Konstrukt allgemein-weiblicher Daseinsformen ist dabei unbedingt die standesgemäß vorgesehene und gesellschaftlich geforderte Beschäftigung mit allem »Ästhetischen« und »Genüsslichen« hinzuzuzählen, zumal es sich gerade um die Bereiche handelt, die für einen gesonderten kunsthistorischen Schulunterricht zu den ideellen Hauptprämissen übersteigert werden. Wie stark dabei das »Privileg« einer jungen Dame zur Beschäftigung mit Kunstgeschichte, durch die an Rollenbilder »höherer Stände« gebundenen Vorstellungen bestimmt und womöglich eingeschränkt wird, kann dem obigen Zitat vorausgreifend entnommen werden. Durch die Formulierung, dass sie in »gezähmter« Form selbst zum Kinde wird, scheint sich einerseits eine stark komprimierte Wissenshandhabung an Schulen für Töchter höherer Stände anzukündigen. Gleichzeitig könnte andererseits von der bedeutenden und schwierigen Aufgabe der Wissensübermittlung an Kinder die Rede sein, was wiederum auf eine Kompetenzfähigkeit und bevorzugte Position der Frau als »Wissenshüterin« hinweisen würde. Um diese Vermutungen und Annahmen im Rahmen der Arbeit klären zu können ist die Ausarbeitung einer präzisen Fragestellung, der Vorgehensweise, ebenso wie einer Themeneingrenzung sowie die Erläuterung der Quellen- und Forschungslage erforderlich.

¹ [ohne Werk- und Seitenangabe]. Zitiert nach: Stark, Carl Bernhard: Der Unterricht der Kunstgeschichte in höheren Töchterschulen und Seminarien für Lehrerinnen, Heidelberg 1878, S.27.

² Bei einer »höheren Tochter« handelt es sich um den weiblichen Nachwuchs oberer Gesellschaftsklassen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Dementsprechend trugen auch die für sie vorgesehenen Schulanstalten den Namen »höhere Töchterschulen«. Eine ausführliche Definierung des Begriffs »höhere Töchter« und der von ihnen besuchten höheren Schulanstalten, kann den Kapiteln 3.4.1 und 3.4.2 entnommen werden.

1.1 Fragestellung

Wie der Titel *Kunstgeschichte für »höhere Töchter«*? *Kunsthistorische Lehrbücher des 19. und frühen 20. Jahrhunderts für Frauen* bereits impliziert, sind es vor allem zwei Themenfelder, die im Rahmen dieser Untersuchung von zentraler Bedeutung sein werden. Zum einen stellt sich grundsätzlich die Frage nach einem kunsthistorischen Schulfach und dessen Methodik beziehungsweise dessen Lehrmitteln an Schulen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Zum anderen wird bei der Themenstellung durch die Einschränkung auf die Vermittlung des kunsthistorischen Wissens an »höhere Töchter« eine geschlechtliche und gesellschaftliche Differenzierung mit berücksichtigt, die somit auf eine „Ausschließlichkeit“ der jeweiligen, besonders für das weibliche Geschlecht besserer Stände geschaffenen Medien hinweist. Es ist davon auszugehen, dass sich bei einem Vergleich zwischen den Lehrbüchern für höhere Töchter- beziehungsweise Knabenschulen formale und/oder inhaltliche Unterschiede ergeben. Dennoch sei einschränkend erwähnt, dass die zu erwartenden Differenzen nicht immer in der geschlechtlichen Polarität begründet sind.

Vielmehr soll hinterfragt werden, welcher Zusammenhang zwischen den jeweils zu betrachtenden Lehrmitteln und der allgemeinen Entwicklung der kunsthistorischen Wissenschaft besteht. In diesem Kontext soll insbesondere die Etablierung des kunsthistorischen Unterrichts als eigenständiges Schulfach eine Rolle spielen.

Schließlich muss in einem Ausblick die Aufmerksamkeit auch auf die heutige Situation an deutschen Universitäten gelenkt werden, um den »Verbleib« einer der »Repräsentation« und gesellschaftlichem Rollendenken verpflichteten »Tochter« besserer Schichten in ihrer Bindung an traditionelle Lebensaufgaben aufzeigen zu können. Mit dem Nachweis ihrer »Existenz« müsste sich gleichzeitig ein weiterhin vorhandenes Klassendenken bestätigen lassen, was heute letztlich einer erneut und vermehrt institutionell rückwärts orientierten Tendenz entsprechen würde.

1.2 Vorgehensweise

Wie bereits der Fragestellung zu entnehmen ist, muss in einem ersten Schritt die generelle Entwicklungssituation der Kunstgeschichte an Universitäten und Schulen geklärt werden. Gleichzeitig setzt dies einen Rückblick auf das 18. Jahrhundert und seinen sozio-politisch eingeleiteten Aufruf zur zunächst allgemein und schließlich

ideologisch verwurzelten »ästhetischen« Bildung des Menschen voraus. So wie der Beginn der Kunstwissenschaft in den philosophischen Lehren der Aufklärung begründet liegt, ist auch der Ursprung eines kunstgeschichtlichen Schulfachs im 18. Jahrhundert zu suchen. Daher muss von einer musisch-zeichnerischen Erziehung des Adels und der damit verbundenen »Gemüts- und Sinnenbildung« als Geburtsstunde theoretisch-künstlerischer Unterweisung ausgegangen werden. Dass dabei der Wissenschaft besondere Bedeutung zuzumessen ist, belegt die von den Begründern und Führern des Fachs massenhaft geschaffene populärwissenschaftliche Literatur für den Laiengebrauch. Gleichzeitig ist der Übergang vom kunstwissenschaftlichen »Spezialistentum« zur weit verbreiteten »Konsumierung« der Kunsttheorie zu verzeichnen, was insbesondere anhand der im 19. Jahrhundert zahlreich »produzierten« Schulbücher belegt werden kann.

Wäre hiermit eine allgemeine Grundlage für das Verständnis der Entstehung des Schulfachs Kunstgeschichte geschaffen, muss dem Thema entsprechend auch die dem selben Zeitrahmen zu entnehmende Situation und Stellung der Frauen, vornehmlich bildungsbürgerlicher »Töchter«, näher beleuchtet werden. So spielen für die Erklärung weiblicher Erziehungs- und Bildungskonzepte des 19. und frühen 20. Jahrhunderts und somit des Übergangs von häuslich-privater zu schulisch-öffentlicher Unterweisung an zunehmend entstehenden höheren Töchterschulen zwei grundsätzliche Voraussetzungen eine Rolle. Einerseits sind die ideologischen Vorstellungen einer aufklärerischen, im »Befreiungsgeiste« begründeten Bildungspropaganda »für alle« zu berücksichtigen. Andererseits muss von einem gleichzeitigen und paradoxen Ausschluss der Frauen durch geschichtlich definierte Restriktionen ausgegangen werden. Der Tatsache zufolge, dass trotz oder gerade dank dieser Begrenzungen im »Wissenserwerb« der Kunstgeschichte als geschlechts- und standesadäquatem Betätigungsfeld für Töchter hoher Stände großes Interesse zukam, kann in dieser Arbeit eine chronologische Entwicklung des gleichnamigen Schulfachs und insbesondere der speziell für Frauen verfassten Lehrbücher nachgewiesen werden. Formale Kennzeichen wie die Methodik, der Aufbau, die Anwendung und der Einsatz von Abbildungen mit dem entsprechenden Textbezug und die inhaltliche Beschaffenheit sowie die Zielsetzung der jeweils zu betrachtenden Leitfäden, müssen demnach in Abhängigkeit zu den aufgeführten Hintergründen und Etablierungsphasen der Wissenschaft und des Schulfachs Kunstgeschichte gebracht werden. Im Bewusstsein, dass man dem Thema auch einseitig-geschlechtskritisch begegnen könnte, dürfen dennoch die sozio-historisch begründeten Polaritätstheoreme nicht umgangen werden. In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass neben den allgemeinen kunsthistorischen Etablierungsmomenten an Universität und Schule

gerade diesen »erlaubten« weiblichen Betätigungsfeldern die Erklärungen für die Ausgestaltung, die Intention und demnach die Tiefgründigkeit des Kunstgeschichtsbuchs zugrunde liegen.

Wie sich letztlich die Wechselbeziehung zwischen der um Anerkennung ringenden Kunstwissenschaft und den weiblichen Schulbüchern gestaltete, soll im abschließenden Ausblick dieser Arbeit erörtert werden. So darf eine Bezugnahme auf die womöglich noch heute existierende »Kunstgeschichtsschülerin« besserer Schichten in Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit auch nicht ausbleiben.

1.3 Themeneingrenzung

In erster Linie deutet der kunsthistorische Unterricht auf eine Fokussierung theoretischer Wissensübermittlung hin, wobei die Verbindung zur feudalistisch tradierten zeichnerisch-praktischen Erziehung für das Schulfach und die Wissenschaft der Kunstgeschichte nicht zu vernachlässigen sind. Der Untersuchungsgegenstand ist dabei auf die für den kunsthistorischen Unterricht relevanten Schulbücher und Bilderbögen begrenzt; diese sprechen zwar ausdrücklich eine weibliche Leserschaft an, müssen jedoch in Relation zu den gleichen für das männliche Publikum geschaffenen Werken und der allgemein kunstwissenschaftlichen Literatur gesetzt werden.

Für die »höheren Töchter« bedeutet diese Einschränkung wiederum, dass nur auf die Situation des weiblichen Nachwuchses des Bürgertums und »besserer Stände« eingegangen wird. Diese Begrenzung erschließt sich aus dem Privileg höherer Klassen zur allgemeinen und in diesem Kontext besonders zur kunstgeschichtlichen Bildung, die wiederum nur an höheren Anstalten und somit auch ausschließlich an »höhere Töchter« übermittelt wurde. Altersmäßig handelt es sich dabei um junge Frauen im Alter zwischen circa 14 und 16 Jahren, was insbesondere für die dementsprechend ausgerichteten Schulbücher im weiteren Verlauf der Arbeit zu berücksichtigen ist.

Neben einer örtlichen Lokalisierung der untersuchten deutschen Länder vor und nach der nationalstaatlichen Einigung von 1871, muss auch eine zeitlich-historische Eingrenzung definiert werden. Dabei ist von einem vorerst privaten und später auch öffentlich geführten Unterricht und den eigens dazu geschaffenen Büchern auszugehen, die in diesem Kontext mit dem hier erstbekannten Lehrbuch aus dem Jahr 1862 bis zum offiziellen Ausschluss der Kunstgeschichte aus den Lehrplänen öffentlicher höherer Mädchenschulen im Jahr 1917 vorzustellen sind. Dabei ist zu betonen, dass es sich in

folgender Untersuchung lediglich um eine Auswahl vorhandener Bücher für den Kunstgeschichtsunterricht an höheren Töchterschulen handelt.

Der Ausgangspunkt jeglicher Betrachtung ist dabei stets im ausgehenden 18. Jahrhundert zu suchen, da bereits hier die Grundlagen für eine kunsthistorische Wissenschaft, ihr Schulfach und die zugehörigen Schulbücher mit deren spezifischem Frauenbild geschaffen wurden.

1.4 Quellen- und Forschungslage

Die allgemeine Forschungslage über kunsthistorische Schulbücher für junge Frauen höherer Stände des 19. und frühen 20. Jahrhunderts kann als sehr dürftig erachtet werden. Hier ist einzig Wolfgang Kehrs Dissertation *Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an den höheren Schulen* aus dem Jahr 1983 zu erwähnen.³ Mit seiner Forschungspräsentation zur hauptsächlichen Lage einer allgemeinen, ergo männlichen Kunstgeschichtsvermittlung an Schulen, bietet er eine grundlegende Basis und einen Ausgangspunkt für weitere, speziell auf das weibliche Geschlecht ausgerichtete Untersuchungen. Neben der Vorstellung geschichtlicher »Phasen« der Etablierung und Vermittlung kunsthistorischen Wissens an höheren Anstalten, stellt Kehr zum Schluss seiner Arbeit unter dem Kapitel *Kunstgeschichtsunterricht an „höheren Töchterschulen“ als Symptom für den Bildungswert der Kunstwissenschaft* zu den unter Punkt II vorgesehenen *Materialien zur Systematisierung* auch einen kurzen Abriss zum - den männlichen Unterricht parallel begleitenden - Unterricht der Kunsttheorie an höheren Anstalten für Frauen vor.⁴ Dafür geht er zunächst von einer Geschichte weiblicher Lebens- und Bildungssituation im 19. Jahrhundert aus, um letztlich einen Überblick zur kunsthistorischen Unterweisungsgeschichte für »junge Damen« aufzustellen und diese in einem gesamt-gesellschaftlichen Kontext zu positionieren.⁵ So eröffnet Kehrs auf phasenspezifisch-chronologischer Vorgehensweise gründende Übersicht zur allgemeinen Etablierung und Formierung eines Schulfachs Kunstgeschichte mit der Ansprache spezifisch weiblicher Unterrichtslage weitere Fragen, die in folgender Untersuchung erstmals anhand einer vergleichenden Lehrbuchvorstellung dem noch offen stehenden

³ Kehr, Wolfgang: *Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an höheren Schulen*, Diss. München 1983.

⁴ Kehr 1983, S.177-190.

⁵ Ebd.

Forschungsdesiderat nachzukommen bestrebt ist. Hierzu sind die bisweilen von der Wissenschaft weniger beachteten Kunstgeschichtsschulbücher heranzuziehen, was zugleich bedeutet, dass sich folgende Untersuchung hauptsächlich auf dem ausreichend vorhandenen Quellenmaterial stützen wird. Die Vorstellung einzelner Lehrmittel ist dabei dem Kapitel 5 zu entnehmen.

So wird diese Arbeit mit der Fokussierung auf einer Schulbuchanalyse, Kerbs bereits 1976 geäußerten Vorschlag zur Erforschung einer „historischen Kunstpädagogik“ anhand von Büchern und anderen Lehrmaterialien nachkommen:

„Auch von Medien, Lehrmitteln, Werkzeugen und von räumlichen Lernbedingungen her kann an die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts herangegangen werden. [...] Die historische Kunstpädagogik kann aus der Erforschung der Medien und Unterrichtsmaterialien [...] wichtige Aufschlüsse gewinnen.“⁶

So wäre an dieser Stelle, neben der zur Aufstellung der Institutionalisierung einer kunsthistorischen Wissenschaft zu nennenden Standardwerke Regina Pranges,⁷ Udo Kultermanns⁸ und Heinrich Dillys⁹ auch der wichtigste Vertreter historischer Kunstpädagogikforschung genannt, der bis 1976 eine Übersicht aller bis dato erschienenen Werke zu diesem Bereich bietet. Für Kapitel 3 und der darunter behandelten Erziehungs- und Bildungssituation von Frauen und Töchtern höherer Schichten seit dem späten 18. Jahrhundert, sind neben ausreichend vorhandener und hier überwiegend verwendeter Quellen auch Forschungen heranzuziehen. So stehen Ira Spieker, Heide von Felden, Monika Justus oder Jürgen Zinnecker als Beispiel für einen Forschungsbereich, der sich sehr präzise und tiefgründig mit der soziologischen Bildungsgeschichte von Frauen beschäftigt.¹⁰ In Hinblick auf diese Untersuchungen ist jedoch zu betonen, dass sie sich durchgehen auf einen allgemeinen Hintergrund beschränken; das bedeutet, dass folgende Arbeit bemüht sein wird aus den vorhandenen Informationen auch den spezifischen Hintergrund für die Entstehung und die Verbreitung der Notwendigkeit höherer Schichten zur Beschäftigung mit Kunstgeschichte aufzuzeigen. Alle Materialien werden dabei den folgenden Kapiteln zu entnehmen sein.

⁶ Kerbs, Diethart: Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation, Köln 1976 (= Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung, Bd.1), S.139.

⁷ Prange, Regina: Die Geburt der Kunstgeschichte. Philosophische Ästhetik und empirische Wissenschaft, Köln 2004.

⁸ Kultermann, Udo: Geschichte der Kunstgeschichte. Der Weg einer Wissenschaft, München 1990.

⁹ Dilly, Heinrich: Kunstgeschichte als Institution. Studien zur Geschichte einer Disziplin, Frankfurt am Main 1979.

¹⁰ Alle Werke sind dem Kapitel 3 zu entnehmen.

2. Von der ästhetischen Sinnebildung zum Schulfach Kunstgeschichte. Die Herausbildung kunsttheoretischen Unterrichts im 19. Jahrhundert

Eine Betrachtung des speziell auf das weibliche Geschlecht des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ausgerichteten kunstgeschichtlichen Unterrichts an Schulen ist nur auf der Basis eines sozio-historischen Überblicks zur Entwicklungsgeschichte des Fachs möglich. Dies bedeutet einerseits, dass die in der ästhetischen Philosophie und den politisch-ideologischen Hintergründen des »aufgeklärten« 18. Jahrhunderts begründeten Wurzeln einer sich gerade formierenden kunsthistorischen Wissenschaft erläutert werden müssen. Andererseits sind die Anfänge eines aus dem Zeichenunterricht und den ersten kunstwissenschaftlichen Theorien herrührenden kunsttheoretischen Unterrichts an Schulen zu beleuchten.

2.1 Voraussetzungen im 18. Jahrhundert: Die Erziehung zur Ästhetik als Zeichen Frühbürgerlicher Bildungsemanzipation

Eingeleitet durch die französische Revolution 1789, beginnt in ganz Europa ein stetiger Zerfall absolutistischer Herrschaft¹¹ und die damit zwangsläufig verbundene Befreiung des neu entstandenen Bürgertums „[...] aus den Zwängen von Tradition, Magie und Kirche [...]“¹². Den Kampf gegen die Aristokratie und die eigene Unmündigkeit verband man mit einer im Liberalismus und dem Emanzipationsbestreben begründeten Neudefinition der Erziehung. Im Sinne der Aufklärung bedeutete das, aufgrund „[...] überprüfbarer, vernünftiger Einsichten [...]“ erzogen zu werden.¹³ Die Grundlagen jeglicher menschlicher Erkenntnis sollten dabei insbesondere in der „[...] Sinneswahrnehmung, Erfahrung und Denktätigkeit [...]“ zu finden sein.¹⁴

Mit der Philosophie als Hauptträgerin und »Prophetin« des reformistischen Erneuerungsgedankens, insbesondere im Bereich der Erziehung und Bildung, nimmt auch die Bedeutung der sich gerade etablierenden Pädagogik rasant zu. Die Entstehung der besonders einflussreichen Erziehungstheorien und ersten pädagogischen

¹¹ Neukäter-Hajnal, Ildikó: Ideologische Wurzeln der Kunsterziehung. Herausbildung von irrationalen Tendenzen und ihrer Wirkung, Kastellaun 1977, S.41.

¹² Zenke, Karl: Pädagogik – kritische Instanz der Bildungspolitik?, München 1972, S.69. Zitiert nach: Hamann, Albert: Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne, Innsbruck 1997, S.25.

¹³ Zenke 1972, S.69. Zitiert nach: Hamann 1997, S.25.

¹⁴ Hamann 1997, S.25.

Bildungskonzepte des 18. Jahrhunderts ist auf das Gedankengut der Aufklärungsphilosophen zurückzuführen. Da aber „[...] der gedankliche Repräsentant der deutschen Aufklärung mehr Lehrer als originaler Philosoph war [...]“, wurde die Zeit insbesondere unter dem populären Begriff des „pädagogischen Jahrhunderts“ bekannt.¹⁵ Allen Erziehungsvorstellungen gemein ist die Abwehr eines starren feudalen, religiösen und historischen Wissens, das nun durch eine wirklichkeitsbezogene, liberale und auf individuelle Förderung und Fähigkeiten ausgerichtete Erziehung ersetzt werden soll.¹⁶ Bereits im 17. Jahrhundert wird John Locke (1632-1704) als Vertreter des aufgeklärten Frühbürgertums diese nachhaltig gültigen Erziehungsprämissen¹⁷ mit dem eigentlichen Grundgedanken über den Menschen als einer durch Bildung auszufüllenden *tabula rasa* begründen und somit den philosophisch-pädagogischen Aufruf zur »Menschwerdung« starten.¹⁸ Hierbei ist besonders die dualistische Natur eines Sinnlichkeit und Vernunft in sich vereinigenden Menschen zu berücksichtigen, die Immanuel Kant (1724-1804) durch den allgemein gültigen Erziehungsgedanken seiner Sittenlehre vereint sieht, indem er behauptet:

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“¹⁹

Dem Erziehungsgedanken getreu, konstruiert bereits Jean Jacques Rousseau (1718-1778) - ausgehend vom grundlegenden Kennzeichen eines gesellschaftlichen Wesens, das im Gegensatz zum Tier seine Instinkte überwinden und zur Vernunft gelangen muss -²⁰ in seinem Werk *Emile oder über die Erziehung* das Bild eines jungen Mannes, den er der Gesellschaft entreißt, um ihn letztlich in »Isolation« zu erziehen.²¹ So wird Rousseau den »ewig-gültigen« aufklärerischen Auftrag eines alle Sinne und Kräfte auszubildenden »natürlichen« Individuums nachhaltig prägen.

¹⁵ Blankertz, Herwig: Der Widerspruch von Selbstentfaltung und Gemeinnützigkeit, von Glücksstreben und Sittlichkeit, in: „Das pädagogische Jahrhundert.“ Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland, hrsg. von Ulrich Hermann, Weinheim und Basel 1981, S.307-317. Hier S.308.

¹⁶ Giffhorn, Hans: Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung, Köln 1979, S.226.

¹⁷ Giffhorn 1979, S.226.

¹⁸ Locke, John: Theorie der empirischen Erkenntnis, Originalausgabe London 1690, in: Coleman, John: Lockes Theorie der empirischen Erkenntnis. Essay IV.i-iii, vi, xi-xii, in: Locke, John: Essay über den menschlichen Verstand, hrsg. von Udo Thiel, Berlin 1997, S.197-221. Hier S.200.

¹⁹ Kant, Immanuel: Über Pädagogik, Originalausgabe Königsberg 1803, S.8, in: Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main 1964, Bd.6: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, S.699.

²⁰ Rousseau, Jean-Jacques: Abhandlung von dem Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, hrsg. von Ursula Goldbaum, Weimar 2000 (Originalausgabe Berlin 1756), S.111, 123f. Ausgehend von der Natur, die Rousseau den Instinkten gleichsetzt und der Gesellschaft, die er mit dem Verstand verbindet, sieht er den Menschen als eines aus dem Freiheitsgedanken heraus agierendes Wesen, das trotzdem oder gerade deshalb bestimmten „natürlichen“ Vorgaben der Lebensführung zu folgen hat. Dies wird insbesondere im Nachfolgewerk *Emile oder über die Erziehung* deutlich.

²¹ Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder über die Erziehung*, hrsg. von Martin Rang, Stuttgart 1963 (Originalausgabe Paris 1762).

Kennzeichnend für diese Epoche eines stetig wachsenden Bildungsanspruchs wird die Gründung »aufklärungspädagogischer« Schulen sein, besser bekannt als *Philantropinen*.²² Noch zu Beginn ihrer Existenz zielten diese, im Sinne des »vernunftgetragenen« und zur ökonomischen Macht strebenden Frühbürgertums, auf eine praktische, den Anforderungen wachsender Industrialisierung ausgerichtete Unterweisung ab;²³ die Hauptprämisse sollte dabei auf „verwertbaren“ Fächern wie Realia und Fremdsprachen liegen.²⁴

Die steigende Unzufriedenheit des nach Außen befreiten, doch politisch noch unmündigen Bürgertums äußert sich jedoch in einer erweiterten Form des Bildungsideals.²⁵ Die schlechten Bedingungen und Möglichkeiten zur öffentlichen Einleitung sozialer Veränderungen münden bei der geistigen Führungselite in Deutschland in eine regelrechte Flucht beziehungsweise den Rückzug in private Zirkel, deren Teilnehmer eine »nach Innen« gewandte Selbstverwirklichung anzustreben begonnen haben.²⁶ Diese Kreise werden schließlich zu Produktionsstätten einer im Freiheitsgedanken verankerten ästhetisch-moralischen Lebensideologie, die auf politischer Ebene nie hätte erreicht werden können.²⁷ Von nun an scheint die in der Aufklärung unlängst propagierte allgemeine »Bildung zum Menschen« von einer neuhumanistischen, klassizistische Ideale eines Griechenkults propagierenden Bildungstheorie getragen zu werden.²⁸ Praktische, auf Produktion ausgerichtete wirtschaftliche Schulfächer werden durch Lehrinhalte mit philologisch-historischer Ausrichtung ersetzt.²⁹ Die reinen Aufklärungsgedanken einer Freiheits- und Vernunftssuche sind nun in einer »höheren« geistigen und vor allem ästhetischen Natur zu finden:

*„Bildung, künstlerisch sensibilisierte Wahrnehmung und Lebensart, eine kultivierte, beherrschte, hochentwickelte Emotionalität, die über das Alltagsleben hinaushoben, wurden zu Leitbildern der bürgerlichen Erziehung [...], ästhetische Erziehung zur wichtigsten Maßnahme bei der Entwicklung und Integration des bürgerlichen Ich.“*³⁰

²² Hamann 1997, S.25.

²³ Ebd., S.25f.

²⁴ Ebd., S.26.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd., S.28.

²⁷ Ebd.

²⁸ Neukäter-Hajnal 1977, S.23f.

²⁹ Hamann 1997, S.27.

³⁰ Selle, Gert: Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik, Köln 1981, S.24.

Anzuknüpfen ist dieser »ästhetisch-genüßlerische« Gedanke an Johann Joachim Winckelmanns (1717-1768) zur Antikenidealisierung orientierten Kunstrezeption einer „edlen Einfalt und stillen Größe“.³¹ Das ästhetische Ideal wird dabei dem menschlichen Bildungsideal zur „[...] Verfeinerung des Gefühls und Geschmacks [...]“ gleichgesetzt,³² womit letztlich der Beginn eines für das gesamte 19. Jahrhundert nachhaltig prägenden Gedankens der Bildung durch Kunst im weitesten Sinne verzeichnet werden kann.

Dieser neue Wahrnehmungs- und Lebenskult wird somit zum Stellvertreter eines gleichsam emanzipierten und doch zur zurückgezogenen »Intimität« gewandten Bürgertums, das seine Idee von Stärke und Unabhängigkeit sowohl im äußeren Auftreten als auch durch den neu definierten Bildungsinhalt auszudrücken versuchte.³³

Ein Blick auf die ästhetischen Erziehungs- und Bildungskonzepte verrät, dass diese im Laufe des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts sehr unterschiedlich waren und je nach gesellschaftlichem Stand und Position variierten. Als Widerspruch zu dem lange propagierten aufklärerischen Gleichheitsgedanken aller Menschen,³⁴ formierte sich als zwangsläufige Folge bürgerlich-ökonomischer Machtbestrebungen mit stetig steigender Produktion das Proletariat als vierter Stand neben dem weiter existierenden Adel, dem Bürgertum und den Bauern.³⁵ Der so genannte »ästhetische« Unterricht dieser Schicht erfolgte in Elementar- und Volksschulen und richtete sich seiner inhaltlichen Beschaffenheit eines schematischen Linearzeichnens zufolge, nach den für sie vorbestimmten Fließbandtätigkeiten zahlreicher Fabriken.³⁶ Während die unterste Gesellschaftsgruppe in häufig überfüllten Klassenzimmern unter Drill und Druck einem Unterricht in Form eines Schreib- und Zeichendiktats ohne spezifischen Qualifikationsgehalt folgte,³⁷ genoss der privilegierte junge Bürger häufig einen privaten Zeichenunterricht, der eher einem »geistigen« Bildungskonzept nahe kam.³⁸ Im Sinne der von Johann Wolfgang von Goethes (1749-1832) im Humanismus verankerten

³¹ Winckelmann, Johann Joachim: Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Malerey und Bildhauerkunst, Baden-Baden 1962 (Originalausgabe Dresden 1755), S.4, 24.

³² Wehrmann, Volker: Volksaufklärung, in: „Das pädagogische Jahrhundert.“ Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland, hrsg. von Ulrich Hermann, Weinheim und Basel 1981, S.143-153. Hier S.144.

³³ Hamann 1997, S.24f.

³⁴ Kant, Immanuel: Werke in zehn Bänden, Bd.9, Darmstadt 1968 (Originalausgabe von 1784), S.53. Zitiert nach: Neukäter-Hajnal 1977, S.33. Die Autorin zitiert an dieser Stelle Kants »Wahlspruch der Aufklärung«: „[...] Habe Mut dich des eigenen Verstandes zu bedienen [...]“ stellvertretend für die Befreiung aller Menschen aus feudalen Zwängen.

³⁵ Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart 2002, S.62.

³⁶ Peez 2002, S.63ff.

³⁷ Ebd.

³⁸ Ebd., S.62.

dilettantischen und somit nichtprofessionellen Zeichentätigkeit,³⁹ kopierte man in »höheren Kreisen« üblicherweise antike Werke, womit die direkte Übernahme einer Rolle – die früher allein dem Adel vorbehalten war – gesichert schien.⁴⁰ Diese Form der ästhetischen Erziehung, die über dem Alltagsleben und jeglichem Nützlichkeitsgedanken stand, wurde zum wichtigsten sozialen und politischen Mittel bei der Entstehung eines durch Bildung mit und zur Kunst selbstbewusst werdenden Bürgers.⁴¹

In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf Friedrich von Schiller (1759-1805) hinzuweisen, der die Erkenntnis der Existenz eines zwiespältigen Charakterwesens im Menschen aus Kants zeitlich vorausgegangener Ästhetikabhandlung⁴² in seinen 1795 veröffentlichten Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* gedanklich fortführt.⁴³ Er geht davon aus, dass die Kunst nicht nur eine Bildungsmöglichkeit darstellt, sondern zudem auf politischer Ebene eine »Versöhnung« des Sinnlichen und der Vernunft denkbar ist.⁴⁴ Es musste die Frage geklärt werden, wie ein menschenwürdiges, vernunftgeleitetes und freiheitliches Gemeinwesen ohne Gräueltaten und Kriege zu erschaffen wäre.⁴⁵ Die Antwort läge dabei in der „schönen Form“, durch welche der Mensch gleichzeitig befreit und kultiviert werden könnte.⁴⁶ Dabei bezieht er sich auf den emanzipierten Bürger, in dessen Hand die Zukunft der aus der französischen Revolution tradierten Unruhen liegt und setzt gleichsam das kennzeichnende Merkmal der Zeit – die „Gemüthsbildung“ beziehungsweise „Geschmacksbildung“ oder auch „Sittenbildung“ – nachhaltig fest.⁴⁷ Mit dieser Hinwendung zum „Geistigen“ und „Tiefsinnigen“ wird Schiller, ausgehend von Winckelmanns Lehren, für das gesamte 19. Jahrhundert einerseits eine sich in der Romantik stark verbreitende politische Popularisierung des deutschen Nationalcharakters begründen.⁴⁸ Andererseits schafft er auf diese Weise die Grundlage für eine, unabhängig vom praktischen Kunstunterricht,

³⁹ Kemp, Wolfgang: „...einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“: Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Ein Handbuch, Frankfurt am Main 1979, S.82-85. Goethe verfasste gemeinsam mit Schiller im Jahr 1799 die erste fundierte Theorie über die zeichnenden Künste mit dem Titel *Über Dilettantismus*. Damit reiht er sich in die Kreise erster zukünftiger Kunsttheoretiker ein, die für die spätere Herausbildung eines kunstgeschichtlichen Unterrichts an Schulen prägend sein werden.

⁴⁰ Selle 1981, S.23ff.

⁴¹ Hamann 1997, S.27.

⁴² Kant, Immanuel: Kritik der Urtheilskraft, Originalausgabe Berlin und Libau 1790, S.3-264, in: Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1957, Bd.5: Kritik der Urtheilskraft und Schriften zur Naturphilosophie, S.237-465.

⁴³ Schiller, Friedrich von: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Briefe an den Augustenburger, Ankündigung der „Horen“, hrsg. von Wolfhart Henckmann, München 1967 (= Studentexte Bd.1) (Originalausgabe Stuttgart 1793).

⁴⁴ Schiller 1967 (1793).

⁴⁵ Kerbs, Diethart: Kunsterziehungsbewegung und Kulturreform, in: Schund und Schönheit, Populäre Kultur um 1900, hrsg. von Kaspar Maase und Wolfgang Kaschuba, Köln 2001, S.378-397. Hier S.378.

⁴⁶ Kerbs 2001, S.378.

⁴⁷ Kerbs 1976, S.45ff.

⁴⁸ Hein, Peter Ulrich: Transformation der Kunst. Ziele und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung, Köln 1991, S.28.

rein »denktechnische« Beobachtung und Wahrnehmung des »Schönen« beziehungsweise der Kunst als Bildungsidee.

In diesem Zusammenhang sei auf einen weiteren bedeutenden Aspekt ästhetischer Erziehung des 18. Jahrhunderts hingewiesen: die Herausbildung theoretisch-künstlerischer Unterweisung. Die Aufklärung löste durch ihre politisch-emanzipatorischen Gedanken gleichsam eine Entstehungswelle unterschiedlicher Wissenschaften aus, die allesamt auf den metaphysischen, rationalen Erklärungsversuchen beruhten,⁴⁹ wodurch zwangsläufig eine theoretisch begründete Betrachtung von Kunstwerken auf wissenschaftlicher Ebene und im Schulunterricht nicht mehr auszuschließen war. Unter dem Einfluss der sich institutionalisierenden Kunstwissenschaft im 19. Jahrhundert,⁵⁰ entstand auch der Kunstunterricht an höheren Schulen. Dieser entwickelte sich im Laufe des 19. und frühen 20. Jahrhunderts und hatte, seinem jeweils praktischen oder theoretischen Vermittlungsschwerpunkt entsprechend, verschiedene Bezeichnungen: „Zeichnenunterricht“, „Zeichenunterricht“, „Zeichen- und Kunstunterricht“, „Kunstunterricht“, „Kunstgeschichtsunterricht“, „Kunsterziehung“, „Musische Bildung“, „Ästhetische Erziehung“, „Bildnerische Erziehung“, „Bildende Kunst“, „Kunst“, „Kunstwissenschaft“.⁵¹

In diesem Zusammenhang interessiert jedoch weniger der Inhalt des vorerst eingeführten und lange unter diesem Begriff gehaltenen Zeichenunterrichts, als vielmehr seine formelle Bindung zum später abgesonderten, theoretischen Kunstgeschichtsunterricht. Unter besonderer Berücksichtigung der Formierung einer kunstwissenschaftlichen Disziplin im 19. Jahrhundert als dem tragenden Leitbild einer dazu parallel entstehenden schulischen Unterweisung, soll den jeweiligen gesellschaftlichen Einflüssen entsprechend die Entwicklung derselbigen in den weiteren Kapiteln näher betrachtet werden.

2.2 Institutionalisierung der Kunstgeschichte im 19. Jahrhundert

Die Ausbildung eines kunsthistorischen Unterrichts an höheren Schulen des 19. Jahrhunderts lässt sich nur vor dem Hintergrund einer sich vorher und parallel dazu entwickelnden Kunstwissenschaft betrachten. So sind in Hinblick auf die ersten

⁴⁹ Pochat, Götz: Geschichte der Ästhetik und Kunsttheorie. Von der Antike bis zum 19. Jahrhundert, Köln 1986, S.531.

⁵⁰ Pochat 1986, S.535.

⁵¹ Kehr 1983, S.11.

Schulbücher des 19. Jahrhunderts der Zwiespalt zwischen künstlerischer Praxis und Theorie, die wechselnde Methodik und der den gesellschaftspolitischen Umständen entsprechend variierende Inhalt des Fachs genauer zu beleuchten. In diesem Zusammenhang sollen jedoch nur die für den später an Schulen gehaltenen Kunstgeschichtsunterricht wichtigsten Stationen der Kunstwissenschaftsformierung interessieren und dementsprechend kurz erläutert werden.

2.2.1 Kunstgeschichte als Wissenschaft

Mit der philosophischen Ästhetik des 18. Jahrhunderts und ihren Vernunft- und Sinnenbildung propagierenden »Protagonisten« als Vorreiter späterer Kunsthistoriker, beginnt die Formierung einer zukünftigen Kunstwissenschaft. Winckelmanns ästhetische Lehren werden dabei das nachhaltige Verständnis einer wissenschaftlichen Disziplin durch die empirische Sachlichkeit als kulturgeschichtliches Argument in Vereinigung mit einer eigenständigen, emphatischen Werkschau auf Basis kennerschaftlicher und quellenkritischer Methoden begründen.⁵²

Mit dem Beginn der Verwissenschaftlichung des Fachs geht schließlich auch die Einführung kunstgeschichtlicher Vorlesungen an Universitäten des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts einher.⁵³ Trotz ihrer geringen fachlichen Autonomie und Bindung an verschiedene Studien- und Forschungsbereiche wie Archäologie, Literatur, Philosophie oder den akademischen Zeichenunterricht, war sie an Hochschulen viel stärker anerkannt, als es zahlreiche Fachgelehrte bis dato wahrgenommen haben.⁵⁴ Die Vertreter dieser anfangs mit Kunst quasi »durchmischten« Fächer entstammten einer bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts währenden Tradition akademischer Künstler und Gelehrter, deren Unterweisung einer parallelen Förderung technischen Könnens und theoretischen Geschichtswissens der Kunst entsprach.⁵⁵ Hauptglied dieser „Maler-Kunsthistoriker“ war Johann Dominicus Fiorillo (1748-1821), der bereits 1781 als „Zeichenmeister“⁵⁶ und später als „Inspector der Kupferstichsammlung bey der Bibliothek“ an der Georgia Augusta in Braunschweig tätig war.⁵⁷ Damit nahm eine lang

⁵² Prange 2004, S.36.

⁵³ Dilly 1979, S.175.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ebd., S.183.

⁵⁷ Ebd., S.175.

anhaltende Tradition museumsleitender Künstler ihren Anfang.⁵⁸ Ab 1813 richtete die Universität Göttingen für diese Disziplin einen Lehrstuhl ein, wodurch Fiorillo als erster ordentlicher Professor in die institutionelle Geschichte des Fachs eingegangen ist.⁵⁹ Doch bereits bei ihm und noch deutlicher bei seinem späteren Universitätskollegen Gustav Friedrich Waagen (1794-1868), der seit 1844 an der Berliner Universität zum ersten Ordinarius berufen worden war, wird der Bruch mit den Empirie und Sinnlichkeit propagierenden metaphysischen Denkmustern der Ästhetik deutlich, der Widerspruch zwischen der aufkeimenden kunsthistorischen Philologie und einer noch gehaltenen Kunstpraxis unausweichlich.⁶⁰ Die beginnende Etablierung des Fachs folgt dabei der gleichen institutionellen und methodischen Abspaltung von der philosophischen Ästhetik wie es bereits zuvor die historische Literatur- und Musikwissenschaft eingeleitet haben.⁶¹ Nach dem Vorbild Winckelmanns verfasst Fiorillo unter herausgeberischer Mitwirkung Friedrich Schlegels (1772-1829) zwischen 1798 und 1808 eine fünfbändige Geschichte der zeichnenden Künste vom Ausgang der Antike bis zum Ende des 18. Jahrhunderts.⁶² Die Abkehr von einer philosophisch-ästhetisch begründeten Kunstgeschichtsschreibung und der damit verbundenen Hinwendung zu einer dem Historismus des 19. Jahrhunderts verpflichteten rein philologisch-wissenschaftlichen Forschungsmethodik ist dabei nicht zu übersehen.⁶³ Inhaltlich bedeutet dieser Wechsel gerade in Bezug auf Fiorillos Mitherausgeber Schlegel eine Transformation Winckelmannscher antiker Schönheitsideale in ein Vorbild christlich-religiösen „Natur-“ und „Volksgeistempfindens“ mit Hilfe einer lange Zeit abgelehnten frühneuzeitlichen Kunst.⁶⁴ Trotzdem stand das empirische »Exaktheitsideal« den romantischen Dispositionen nicht entgegen, was wiederum bedeutet, dass auch der idealisierte antike Inhalt weiterhin neben Kunstepochen wie dem nun heroisierten Mittelalter oder später dem Barock bestehen konnte.⁶⁵

Besonders deutlich wird diese Mischung empirisch-klassizistischer Methodik und inhaltlich tradierender, national-romantischer Schönheitsideen – im Sinne einer sich gerade behauptenden, historisch orientierten Kunstwissenschaft – anhand der ab Mitte

⁵⁸ Ebd., S.183f.

⁵⁹ Ebd., S.174.

⁶⁰ Prange 2004, S.95.

⁶¹ Ebd.

⁶² Ebd., S.108. Dabei handelt es sich um das Werk: *Geschichte der zeichnenden Künste von ihrer Wiederauflebung bis auf die neuesten Zeiten*. Diese erschien in der *Geschichte der Künste und Wissenschaften seit der Wiederherstellung derselben bis an das Ende des achtzehnten Jahrhunderts*, hrsg. Von einer Gesellschaft gelehrter Männer, zweite Abtheilung, Göttingen 1798-1808. Wiederabdruck in: *Sämtliche Werke*, hrsg. von Eduard Böcking, 16 Bände, Leipzig 1846-48, Bd.1-5.

⁶³ Dilly 1979, S.64.

⁶⁴ Prange 2004, S.95f., 98.

⁶⁵ Ebd., S.95f.

des 19. Jahrhunderts erscheinenden kunsthistorischen Handbücher. Unter den bedeutendsten Werken der Zeit ist vor allem Franz Theodor Kuglers (1808-1858) *Handbuch der Kunstgeschichte* aus dem Jahr 1842 zu erwähnen.⁶⁶ Einer empirischen Vorgehensweise folgend, sammelt Kugler faktische Einzelheiten der Kunstgeschichte in eine historische Ganzheit zusammen und versucht in einem einzigen Band eine geografisch und chronologisch konzipierte Weltgeschichte der Kunst zu vermitteln.⁶⁷ Mit einführenden Bemerkungen zu einzelnen Abschnitten und Kapiteln stellt er ein narratives Gerüst auf und beeinflusst mit seiner Methodik die nun der philologischen und historisierenden Methodik verhafteten Nachfolgewerke.⁶⁸ So folgt auch Karl Schnaase (1798-1875) in seiner zwischen 1843 und 1864 verfassten *Geschichte der bildenden Künste* in acht Bänden seinem Vorläufer und versucht einen klaren, geschichtlichen Überblick kunsthistorischer Entwicklung zu geben.⁶⁹ Eine nun gleichsam klassizistisch und romantisch verhaftete Kunstgeschichtslehre wird insbesondere in der Gleichsetzung eines gotischen und griechisch-antiken Stils deutlich.⁷⁰ Eine Vereinigung beider Ansätze zur kunsthistorischen Betrachtung wird auch den im weiteren Verlauf zu analysierenden kunstgeschichtlichen Schulbüchern zugrunde liegen, was im Kontext ihrer Entstehungszeit sowie gemäß ihrer inhaltlichen Zielorientierung berücksichtigt werden muss.

Allen Überblickswerken der Zeit war dabei gemein, dem Ziel einer kunstpolitischen Funktion ästhetischer Allgemeinbildung nachzukommen.⁷¹ Das nun finanziell gestärkte Bürgertum erkennt für sich den Nutzen der früher nur dem Adel vorbehaltenen Bildungsmöglichkeit auf Reisen,⁷² wofür sich insbesondere die auf das nun »kunstliebhaberische« Publikum gerichteten Reisehandbücher eigneten.⁷³ Die Verfasser dieser »populär-anschaulichen« Kunstbücher waren meistens Universitätsprofessoren oder sie unterrichteten an den damals in Mode kommenden höheren Schulen.⁷⁴ Wie auch Fiorillos universitäre Laufbahn zeigt, betonten jedoch viele der Autoren die strikte Trennung zwischen ihrem akademischen Wissen und ihren zusätzlich betriebenen wissenschaftlichen Forschungen, zumal diese eine reine Privatangelegenheit darstellten,

⁶⁶ Kugler, Franz: *Handbuch der Kunstgeschichte*, Stuttgart 1842.

⁶⁷ Prange 2004, S.145.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Schnaase, Carl: *Geschichte der bildenden Künste*, 8 Bde., Düsseldorf 1843-1864.

⁷⁰ Prange 2004, S.144.

⁷¹ Ebd., S.148.

⁷² Kehr 1983, S.39.

⁷³ Locher, Hubert: Das „Handbuch der Kunstgeschichte“: Die Vermittlung kunsthistorischen Wissens als Anleitung zum ästhetischen Urteil, in: *Memory & Oblivion. Proceedings of the XXIXth International Congress of the History of Art held in Amsterdam, 1.-7. September 1996*, hrsg. von Wessel Reinink und Jeroen Stumpel, Dordrecht 1996, S.69-87. Hier S.73.

⁷⁴ Kehr 1983, S.39.

die neben der Tatsache einen guten Nebenverdienst zu ermöglichen, nicht zu den öffentlichen Aufgaben der Universitäten, sondern wissenschaftlicher Sozietäten gehörten.⁷⁵ Dabei wird der Vorwurf eines auf Oberflächigkeit und reine »Anschauung« gerichteten Wissens, sowohl ausgehend von Jacob Burckhardts (1818-1897) 1855 publiziertem *Cicerone* als berühmtester Reiseliteratur der Zeit⁷⁶ als auch Anton Springers (1825-1891) *Handbuch der Kunstgeschichte* aus dem selben Jahr,⁷⁷ bis weit in das 19. Jahrhundert als Konstante für nachkommende Überblickswerke und Schulbücher erhalten bleiben. Trotz der späteren Forderung Springers nach einer wissenschaftlich korrekten Unterweisung in der Kunstgeschichte, was zugleich den Anspruch auf Gründlichkeit, Anschaulichkeit, Geschichtsbewusstsein und Ästhetisierung erhob, wird die „[...] Gefahr der Verflachung, und die noch schlimmere Gefahr, die Lockung, durch populäre Handbücher den Beifall der Halbgebildeten zu gewinnen [...]“⁷⁸ erhalten bleiben. Zudem wird die Frage nach dem Einfluss auf die Methodik und den Inhalt der kunsthistorischen Unterweisung an höheren Schulen, fernab von Universitäten, noch häufiger zu stellen sein. Die Annahme einer weiter komprimierten und vereinfachten Wissensübermittlung für Schülerinnen wird nicht auszuschließen sein und soll in einem Überblick im nächsten Kapitel für allgemeine höhere Schulen, ebenso wie auch in den Kapiteln 4 und 5 in Bezug auf eine speziell auf Mädchen ausgerichtete Unterweisung in der Kunstgeschichte geklärt werden.

2.2.2 Kunstgeschichte als Schulfach

Wie in der bereits aufgezeigten ästhetischen Philosophie des 18. Jahrhunderts der Ursprung der Kunstwissenschaft zu suchen ist, muss auch von den politischen Idealen und den sozio-ökonomischen Umständen der Aufklärungspädagogik ausgegangen werden, um die Herausbildung eines kunsttheoretischen Unterrichts an höheren Schulen des 19. Jahrhunderts aufzeigen zu können. Dabei muss sowohl eine Entwicklung des

⁷⁵ Dilly 1979, S.180f.

⁷⁶ Burckhardt, Jacob: *Der Cicerone: eine Anleitung zum Genuss der Kunstwerke Italiens*, Basel 1855. Wie bereits dem Untertitel zu entnehmen ist, verstand Burckhardt sein Werk als einen „genussorientierten“, auf subjektives »Nachempfinden« ausgerichteten Führer für ein breites Laienpublikum. Demnach ist eine objektiv-wissenschaftliche Vorgehensweise auszuschließen. Die Betonung der „Phantasie“ und „Erinnerungsfähigkeit“ der vor Ort gesichteten Werke, ohne jegliche Möglichkeit dem Vorgetragenen mit Hilfe von Illustrationen zu folgen, bestätigt diese Annahme.

⁷⁷ Springer, Anton Heinrich: *Handbuch der Kunstgeschichte. Zum Gebrauche für Künstler und Studierende und als Führer auf der Reise*, Stuttgart 1855.

⁷⁸ Springer, Anton: *Die Hegelsche Geschichtsauffassung. Eine historische Denkschrift*, Tübingen 1848, S.222. Zitiert nach: Prange 2004, S.148.

vorerst rein praktischen und mit Theorie lediglich »durchmischten« Zeichenunterrichts als Vorreiter einer später abgewandelten kunstgeschichtlichen Unterweisung nachgezeichnet als auch der Einfluss der ab der Mitte des 19. Jahrhunderts erstarkten Kunstwissenschaft berücksichtigt werden.

Mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts und seinen in der Aufklärung gründenden Realisierungsproblemen und Defiziten, werden die Unzufriedenheit und die innerliche Zerrissenheit des einst »idealistisch« geprägten Frühbürgertums an das Bürgertum des 19. Jahrhunderts weitergegeben.⁷⁹ Gerade diese Umstände sind es aber, die nun einen Neuentwurf für pädagogisches Handeln, eine neu definierte Erziehungskultur und Reformpädagogik einleiten.⁸⁰ Mystizismus, eine rückwärtsorientierte Sehnsucht und schrankenloser Subjektivismus prägen den Wandel von einem ästhetisch-politischen Bildungskonzept hin zur musisch-literarischen Gelehrsamkeit.⁸¹ Diese Abkehr, man könnte fast von einem Rückschritt des einst auf allgemein ästhetische Wahrnehmung ausgerichteten Kunstunterrichts sprechen, wird insbesondere an einem dem Kapitalismus und ökonomischen Druck untergeordneten Schulunterricht deutlich. Neben der nun offiziell eingeführten Schulpflicht,⁸² formiert sich auch der Zeichenunterricht. Dieser hatte, im Gegensatz zu den allgemeinerzieherischen, neuhumanistischen Bildungszielen eines jungen Frühbürgers, in erster Linie den fortschreitenden wirtschaftlichen Entwicklungen nachzukommen und musste sich zudem der Ausbildung adäquater Fachkräfte widmen.⁸³ Eine kunsttheoretisch »untermalte« Betrachtung bildender Kunst blieb jedoch bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts den einzelnen Ländern selbst überlassen und somit unstetiger Bestandteil eines dominierenden zeichnerisch orientierten Kunstunterrichts.⁸⁴

Die sich steigernden Proteste des weniger dem »privaten« Sentimentalismus als der unfähigen Starre verfallenen Bürgertums gegen die weiter anhaltende politische Ungleichheit, hatten schließlich mit der Revolution von 1848 auch eine Reform des damals noch hauptsächlich praktischen Zeichenunterrichts zur Folge.⁸⁵ Trotz des Neoabsolutismus und des erneut gelebten Traditionalismus nach den gescheiterten Protesten, wurde weder die fortschrittliche liberale Bildungsidee noch die Lehr- und

⁷⁹ Combe, Arno: Bilder des Fremden. Romantische Kunst und Erziehungskultur. Zur Genese der Struktureigenschaften künstlerischen und pädagogischen Handelns, Opladen 1992, S.12.

⁸⁰ Combe 1992, S.12.

⁸¹ Hamann 1997, S.31.

⁸² Peez 2002, S.63.

⁸³ Hamann 1997, S.31.

⁸⁴ Kehr 1983, S.27.

⁸⁵ Zur Reform des Zeichenunterrichts vgl. Hamann 1997, S.40.

Lernfreiheit revidiert.⁸⁶ Zudem erkannte man im Zuge des starken ökonomischen Aufschwungs, Deutschlands wirtschaftliche Randposition und ebenso „[...] daß der Fortschritt der Wissenschaften und der Schulbildung die Basis sein müssen, um die Rückständigkeit gegenüber den westeuropäischen Großmächten aufzuarbeiten.“⁸⁷

Damit ist auch der erste offizielle Aufruf zur Einführung eines Kunstunterrichts mit kunsthistorischen Unterweisungselementen durch den Archäologen Carl Bernhard Stark (1824-1879) verbunden.⁸⁸ In seinem Werk *Kunst und Schule* von 1848⁸⁹ fordert er im Sinne des schuldidaktischen Umbruchs vom „Schulehalten“ zum „Unterricht“, neben der Herausbildung zeichnerischer Fähigkeiten auch die Unterweisung in Kunstgeschichte als zusätzliches theoretisches Element.⁹⁰ Diese Gedanken basieren auf den Überlegungen Winckelmanns, der mit seinem Werk *Abhandlung von der Fähigkeit der Empfindung des Schönen in der Kunst, und dem Unterrichte in derselben* aus dem Jahr 1763⁹¹ zwar einen noch adeligen, allgemeingebildeten Knaben anspricht,⁹² jedoch schon den ersten, in den Anfängen der Kunstwissenschaft gründenden Startpunkt kunsttheoretischer Betrachtung an bürgerlichen Schulen einleitet. Unter dem Einfluss politischer Bewegungen der Zeit wird sich schließlich dieser Anfangsgedanke über Schillers *Briefe*⁹³ bis hin zu den ersten Pädagogen wie beispielsweise Wilhelm von Humboldt (1769-1859), der 1809 als Sektionsleiter für Kultus und Unterricht in Preußen tätig war, übertragen.⁹⁴ Dabei unterscheidet dieser einen berufsausbildenden Zeichenunterricht von einem Kunstunterricht für

„öffentliche Schulen, wo der Unterricht, wie es notwendig der Fall sein muß, noch ungeschieden sowohl auf die Bildung des Künstlers, als die des Menschen überhaupt geht, und wo es nur darauf ankommt, das jugendliche Gemüt überhaupt zur Auffassung, Darstellung von Formen überhaupt und von Schönen, allgemein zu bilden, und so die schwache natürliche Anlage zu stärken, der

⁸⁶ Mende, Julius u. a.: Schule und Gesellschaft. Entwicklungen und Probleme des Österreichischen Bildungswesens, Wien 1980, S.56. Zitiert nach: Ebd.

⁸⁷ Mende 1980, S.56. Zitiert nach: Ebd.

⁸⁸ Kehr 1983, S.20.

⁸⁹ Stark 1848, S.18, 33. Stark forderte für den höheren Schulunterricht den Einbezug einer „[...] kunstgeschichtlichen Übersicht, in der die Hauptepochen in scharfen Umrissen dargelegt und an den [...] bedeutenden Werken gezeigt werden.“

⁹⁰ Kehr 1983, S.20f.

⁹¹ Winckelmann, Johann Joachim: Abhandlung von der Empfindung des Schönen in der Kunst und dem Unterrichte in derselben, 1763.

⁹² Kehr 1983, S.24.

⁹³ Schiller 1967 (1793).

⁹⁴ Kehr 1983, S.22.

entschiedenen aber Freiheit zu gewähren, sich auszusprechen und zu entwickeln.“⁹⁵

Dass auch und vor allem Kunsthistoriker an einigen dieser Entwürfe betätigt waren, belegt auch neben der später zur Sprache kommenden Handbücher das Beispiel Aloys Hirts (1759-1837), der sich im gleichen Jahr um einen Lehrplanentwurf eines neuen Zeichenunterrichts bemühte, den er nun an „[...] allen Schulen des Staates als gleichberechtigten und obligatorischen Lehrgegenstand eingeführt sehen wollte.“⁹⁶ Auch Friedrich August Wolf (1759-1824) formulierte den Entwurf eines Abiturprüfungsreglements mit ästhetisch-kunstgeschichtlichen Anforderungen nach dem von

„[...] edlern Künsten [...] den Abgehenden so viele Kenntnisse beiwohnen [müssen], als zu fester Begründung des guten Geschmacks dienen.“⁹⁷

Die beginnende Debatte um eine Doppelrolle des Zeichenunterrichts als einerseits wirtschaftlich orientiertes, technisches, also den Realia zugehöriges Fach und einer humanistische Interessen vereinenden Unterweisung andererseits, nutzt Stark, um eine Förderung der Anschauung altertümlicher Kunst im Gegensatz zu den längst etablierten Naturwissenschaften anzuregen.⁹⁸ Die Verbindung zur institutionalisierten Kunstwissenschaft ist dabei von großer Bedeutung, da auch diese wie bereits erwähnt, ihre ersten Vertreter in praktisch-künstlerischen Bereichen findet, namentlich Fiorillo, seinem Schüler Karl Friedrich von Rumohr (1785-1843) oder den Verfassern erster kunsthistorischer Handbücher wie Kugler. Diese Autoren illustrieren ihre Werke bis zum Einsatz und der Verbreitung von Holzschnitten ab der Jahrhundertmitte oder der Fotografie am Ende des 19. Jahrhunderts teilweise noch selbst.⁹⁹

Mit der an Universitäten ab 1840 eingeführten Trennung zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und der aus der ästhetischen Erziehung des 18. Jahrhunderts herrührenden praktisch-künstlerischen Tätigkeit¹⁰⁰ ist jedoch gleichsam der Beginn eines noch unter dem gleichen Namen abgehaltenen praktischen Zeichenunterrichts in Kombination mit einem philologisch orientierten Kunstgeschichtsunterricht zu verzeichnen.¹⁰¹ Eine tragende Rolle erhalten dabei die ersten kunsthistorischen Handbücher, die auf diese

⁹⁵ Humboldt, Wilhelm von: Politische Denkschriften, hrsg. von Bruno Gebhardt, Berlin 1903 (= Gesammelte Schriften, Bd.10), S.176. Zitiert nach: Ebd.

⁹⁶ Eggers, Friedrich: Denkschrift über eine Gesamtorganisation der Kunstangelegenheiten, in: Deutsches Kunstblatt 1851, S.234f. Zitiert nach: Ebd., S.22f.

⁹⁷ Körte, Wilhelm (Hrsg.): Friedrich August Wolf über Erziehung, Schule, Universität, Quedlinburg und Leipzig 1835, S.227. Zitiert nach: Ebd., S.22.

⁹⁸ Ebd., S.28f.

⁹⁹ Kehr 1983, S.29.

¹⁰⁰ Dilly 1979, S.185.

¹⁰¹ Ebd., S.20.

Weise sowohl über Kuglers Werk als auch Burckhardts *Cicerone* die Formierung populärwissenschaftlicher Übergangswerke bis hin zu den ersten rein kunsthistorischen Schulbüchern einleiten.¹⁰² Wilhelm Lübkes (1826-1893) *Grundriss der Kunstgeschichte* von 1860¹⁰³ sei dabei stellvertretend für eines dieser Mittlerwerke¹⁰⁴ genannt, die einerseits den hohen Anforderungen im Bereich der wissenschaftlichen Überzeugungskraft entsprechen möchten, andererseits einem nach Popularität und Anerkennung der Masse ringenden, noch weitgehend unbekannten Universitäts- und Schulfach gerecht zu werden versuchen. Diesbezüglich rechtfertigt Lübke sein Werk mit der Notwendigkeit, ein anschauliches, lesbares Werk zu erstellen, dass eine „[...] ganze große Reihe der Entwicklungen der sinnenden Betrachtung vorführte.“¹⁰⁵ Zudem betont er, dass ein „[...] gutes populäres Buch unendlich viel schwerer zu schreiben ist als ein streng fachwissenschaftliches [...]“,¹⁰⁶ womit wiederum die Forderungen seiner zeitgenössischen Leser nach schnell zu konsumierendem und »leicht bekömmlichem« Wissen belegt wären.

Die daraus resultierenden, ersten kunsthistorischen Schulbücher für höhere Anstalten werden diesen Zwiespalt weiter tradieren und schließlich in weiter »verformter« und insbesondere »angepasster« Version die im weiteren Verlauf der Arbeit zu betrachtenden Buch-Pendants für Frauen beeinflussen.

3. Das Bildungsbürgertum und seine Töchter im 19. und frühen 20. Jahrhundert

Eine genaue Untersuchung kunsthistorischer Schulbücher für Frauen des 19. und frühen 20. Jahrhundert verlangt neben der bereits aufgezeigten Entwicklung einer kunsthistorischen Wissenschaft und des dazugehörigen Schulfachs nach einer eingehenden Thematisierung des weiblichen Lebens- und Gesellschaftsbildes. Mit den »aufklärerischen« Lehren des 18. Jahrhunderts ist auch in diesem Falle der Startpunkt philosophisch-pädagogisch begründeter, in die Nachfolgezeit weiter tradierter Gedankenmuster zu verzeichnen. Diese sollen in Form eines bipolar konstruierten Geschlechtsverständnisses in Bezug auf Erziehung und Bildung von jungen Frauen

¹⁰² Ebd., S.39ff.

¹⁰³ Lübke, Wilhelm: *Grundriss der Kunstgeschichte*, 10. Aufl. Stuttgart 1887 (1. Aufl. Stuttgart 1860)

¹⁰⁴ Kehr 1983, S.40.

¹⁰⁵ Lübke, Wilhelm: *Lebenserinnerungen*, Berlin 1891, S.323. Zitiert nach: Ebd.

¹⁰⁶ Lübke 1891. Zitiert nach: Ebd.

höherer Stände analysiert werden. Denn erst durch diese Vorgehensweise kann neben den aufgezeigten allgemeinen fachgeschichtlichen Hintergründen einer Kunstgeschichte eine Klärung der Möglichkeiten und Grenzen sowohl privater als auch schulischer Laufbahnen für die Töchter des Bildungsbürgertums erfolgen. Dies ermöglicht wiederum eine eingehende Betrachtung des speziell auf Frauen ausgerichteten Kunstgeschichtsunterrichts und seiner Bücher im nächsten Kapitel.

3.1 Exkurs: Abgrenzung von feministischer Forschung

Das Thema »Frau« ist in der kunsthistorischen Forschung mit Vorsicht anzugehen. Die häufig dominierenden radikalen und betont einseitigen Positionen zahlreicher, meist älterer feministischer Sichtweisen, verlangen im Kontext fachspezifischer Arbeiten nach einer klaren Abgrenzung und Distanzierung von der seit den 1970er-Jahren tradierten Geschlechterforschung.¹⁰⁷ Dass ihr dabei eine hohe Anerkennung im Kampf für die heute als zu selbstverständlich angesehene Umkehrung von Gesellschaftswerten zuzusprechen ist, bleibt außer Frage. Leider ist jedoch die häufige Folge dieser drastischen Geschlechtsansprache eine gesteigerte Vorsicht im Umgang mit verschiedenen »Frauenfragen« in jeglichen Bereichen. Es erscheint fast überflüssig und überholt das weibliche Geschlecht gesondert in der Kunstgeschichte zu betrachten und birgt für den Verfasser die Gefahr nicht Ernst genommen, sondern vielmehr einer geschlechterbestimmten, längst überholten, Gleichstellung propagierenden Position zugewiesen zu werden.

Das Bedürfnis nach angebrachter Auswertung zahlreicher Themen wie einer anhand des Lehrmaterials zu betrachtenden kunsthistorischen Bildungsgeschichte bürgerlicher Töchter, bleibt trotzdem erhalten. Daher gilt es im Folgenden einen wissenschaftlich klaren und vor allem »nüchternen« Überblick zur Formierung eines weiblichen Gesellschaftsbildes und der damit verbundenen Lebensvorstellungen, ausgehend vom späten 18. bis in das frühe 20. Jahrhundert, aufzuzeigen.

¹⁰⁷ Zeitliche Angabe vgl. Felden, Heide von: Bildung und Geschlecht. Frauen- und Geschlechterforschung im Kontext der Bildungsforschung, Oldenburg 1999 (= Oldenburger Universitätsreden. Vorträge, Ansprachen, Aufsätze, Nr.123), S.5.

3.2 Rückblick: Die Aufklärung als Wegweiser einer prägenden Geschlechterpädagogik

In Abgrenzung von einem »gottgegebenen« Herrschaftsanspruch feudaler Mächte, erklärt der Frühbürger des 18. Jahrhunderts seinen Anspruch auf einen „naturrechtlichen“, in griechisch-klassischer Lebensart begründeten Gleichheitsanspruch aller Menschen.¹⁰⁸ Die Propagierung einer Selbstwahrnehmung, Autonomisierung und Individualisierung anhand bildungsfördernder Initiativen zeigte sich jedoch im Falle des weiblichen Geschlechts als ein widersprüchliches, dualistisches und unrealisierbares Konzept.¹⁰⁹ Mit der Umstellung sozialer und ökonomischer Bedingungen und der damit einhergehenden Dissoziation vom Familien- und Erwerbsleben geht eine geschlechtlich gesonderte Aufteilung der Aufgaben nach privatem und öffentlichem Bereich einher.¹¹⁰ Während dem eigentums- und berufsfähigen Manne als bürgerlich-politischem Einflussträger¹¹¹ und gesetzlich geschützter Rechtsperson¹¹² ein grundsätzlicher Bildungsanspruch zugesprochen wird,¹¹³ ergibt die neue Rollenverteilung eine für die Frau als »Hauswirtschafterin« einzig mögliche Daseinsform in unmündiger Abhängigkeit.¹¹⁴

Neben diesen äußerlichen und rein praktischen, in der Produktionszunahme der kapitalistischen Gesellschaft verankerten Ursachen für eine zwangsläufig bipolar organisierte Lebensaufteilung, sind es vor allem die bereits erwähnten Aufklärungspädagogen, Philosophen und ebenso die Mediziner und Psychologen, denen die nachhaltig populären Weiblichkeitstheorien in Bezug auf Erziehung, Bildung und Fähigkeiten von Frauen zugeschrieben werden.¹¹⁵ Auf François de Salignac de la Mothe-Fénelons (1651-1715) bereits 1687 geäußerte Ideen über eine damals noch feudalistisch geprägte Erziehung der Frauen hoher Stände,¹¹⁶ wird auch der unzweifelhaft bekannteste Aufklärungsvertreter Rousseau sein männlich-weibliches Erziehungskonzept im Jahr

¹⁰⁸ Heuer, Ulrike: Der genderstrukturierte Bildungsbegriff, in: Handbuch zur Frauenbildung, hrsg. von Wiltrud Gieseke, Opladen 2001, S.267-274. Hier S.272.

¹⁰⁹ Honegger, Claudia: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib 1750-1850, Frankfurt am Main 1991, S.1.

¹¹⁰ Felden, Heide von: Geschlechterkonstruktion und Frauenbildung im 18. Jahrhundert: Jean Jaques Rousseau und die zeitgenössische Rezeption in Deutschland, in: Handbuch zur Frauenbildung, hrsg. von Wiltrud Gieseke, Opladen 2001, S.25-34. Hier S.25.

¹¹¹ Felden 2001, S.25.

¹¹² Spieker, Ira: Bürgerliche Mädchen im 19. Jahrhundert. Erziehung und Bildung in Göttingen 1806-1866, Göttingen 1990 (= Schriftenreihe der Volkskundlichen Kommission für Niedersachsen e. V., Bd.5), S.68.

¹¹³ Felden 2001, S.25.

¹¹⁴ Spieker 1990, S.68.

¹¹⁵ Heuer 2001, S.269.

¹¹⁶ Fénelon, François: Über die Erziehung der Mädchen, hrsg. von Josef Esterhues, Paderborn 1956 (Originalausgabe Paris 1687).

1762 gründen.¹¹⁷ Im Werk *Emile oder Über die Erziehung* und besonders im fünften Buch *Sophie oder die Frau*, legt er die »aufklärerisch« geprägten, aus der »natürlichen« Bestimmung herrührende Prämissen über eine geschlechtlich definierte Komplementarität zwischen Mann und Frau fest.¹¹⁸ Ausgehend vom Grundprinzip des „dem Menschen“ gleichgestellten Mannes und der Frau, die er lediglich dem „Weib“ zugeordnet sieht,¹¹⁹ stellt er ein allgemeingültiges Oppositionskonstrukt von Eigenschaften beider Geschlechter fest, indem er dem männlichen Charakterbild von Aktivität und Stärke, die weibliche Passivität und Schwäche entgegensetzt.¹²⁰ Da Rousseau zufolge „[...] die Frau besonders dazu geschaffen ist, [dem Mann, H.G.] zu gefallen [...] und sich zu unterwerfen [...]“¹²¹, muss sich auch die „[...] ganze Erziehung der Frauen im Hinblick auf die Männer vollziehen.“¹²² Dies implizierte gleichzeitig eine Distanzierung von Ernst zu nehmender, hoher Bildung, denn

„[...] [e]ine schöngestige Frau ist die Geißel ihres Mannes, ihrer Kinder, ihrer Freunde, ihrer Diener, aller Welt. Aus der erhabenen Höhe ihrer schönen Seele verabscheut sie alle weiblichen Pflichten [...] Ihre Würde ist es nicht, gekannt zu sein; ihre Ehre ist die Achtung ihres Mannes: ihre Freuden liegen im Glück ihrer Familie.“¹²³

Mit seiner Argumentation über das offensichtlich widersprüchliche Geschlechterverhältnis und der daraus folgenden Frauenerziehung und -Bildung wird Rousseau zeitgenössisch meinungsbildend und beeinflusst weitere Aufklärungsphilosophen- und Pädagogen.¹²⁴

Dabei muss in Hinblick auf die Vorstellung weiterführender »Geschlechtstheoretiker« nochmals die Distanzierung von einem einseitig-personalisierten Vorgehen der an männliche Philosophen zu richtenden „Schulduzuweisung“ betont werden.¹²⁵ Jegliche Beobachtungen sind dabei ausschließlich im dazugehörigen historisch-gesellschaftlichen Kontext zu suchen.¹²⁶

In seinem Werk *Beobachtungen über das Schöne und Erhabene*, erweitert Kant Rousseaus dualistische Theorien, indem er Merkmale des weiblich „schönen“

¹¹⁷ Rousseau 1963 (1762).

¹¹⁸ Ebd.

¹¹⁹ Rousseau, Jean-Jacques: *Émile oder über die Erziehung*, hrsg. von Ludwig Schmidts, Paderborn 1989, S.389. Zitiert nach: Heuer 2001, S.269.

¹²⁰ Rousseau 1963 (1762), S.721.

¹²¹ Ebd.

¹²² Ebd., S.733.

¹²³ Ebd., S.819.

¹²⁴ Felden 2001, S.26.

¹²⁵ Felden, Heide von: *Die Frauen und Rousseau. Die Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Schriftstellerinnen in Deutschland*, Frankfurt am Main und New York 1997, S.11.

¹²⁶ Felden 1997, S.11.

Verstandes, dem männlich „erhabenen“ und „tiefen“ entgegengesetzt¹²⁷. Dabei ergänzt er diesen »Charaktergegensatz« mit der Erkenntnis, dass ein

„[...] Frauenzimmer [...] darüber wenig verlegen [ist, H.G.] daß sie gewisse hohe Einsichten nicht besitzt, [...] sie ist schön und nimmt ein und das ist genug.“¹²⁸

Demzufolge sollte auch die gesamte Erziehung und Bildung der Frauen in Bezug auf den „natürlich“ begründeten „reizenden Unterschied“ der „Menschengattungen“ „[...] mühsames Lernen oder peinliches Grübeln [...]“ vermeiden¹²⁹ und sich auf „[...] wenige und einfache Grundkenntnisse, die elementarsten Zusammenhänge ihrer Existenz betreffend [...]“ beschränken.¹³⁰

Diese Annahme geringer und unnötiger geistiger Betätigung für Frauen übernehmen auch deutsche Pädagogen wie Humboldt¹³¹ und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) und fordern eine spezielle Erziehung zum „häuslich“ bestimmten, „naturgegebenen Beruf“ der Frauen.¹³² Genauer formuliert der Philantrop Joachim Heinrich Campe (1746-1818) das ideale Bild einer deutschen, »christlich-tugendhaften« Version Rousseaus noch erotisch aufgeladenen *Sophie*, indem er das Ziel „schlichter“, „bescheidener“ und „liebvoller“ Frauen¹³³ in ihrer Erziehung zu „[...] beglückende[n] Gattinnen, bildende[n] Mütter[n] und weise[n] Vorsteherinnen des innern Hauswesens [...]“ bestimmt.¹³⁴ Eine regelrechte »Erziehungspropaganda« in Form zahlreicher Schriften als auch Bildnissen berühmter zeitgenössischer Künstler wie der Daniel Chodowieckis (1726-1801) (Abb.1), auf welchen das meist »hausmütterliche« Motiv einer kinderhütenden Frau und auf der Gegenseite der außerhäuslich tätige Mann abgebildet werden, sollten diese im Frühbürgertum geborenen Gesellschaftsideale weit in

¹²⁷ Kant, Immanuel: Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen, unveränd. Nachdr. der Erstausg. Erlangen 1991 (= Kant im Original, Bd.5) (Originalausgabe Königsberg 1764), S.47-51.

¹²⁸ Kant 1991 (1764), S.76.

¹²⁹ Ebd., S.49, 51.

¹³⁰ Bovenschen, Silvia: Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen, Frankfurt am Main 1979, S.226.

¹³¹ Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von Andreas Flitner, Frankfurt am Main 1956 (= Pädagogische Texte, Bd.3) (Originalausgabe von 1793), S.51f. Humboldt beschreibt die intellektuelle Fähigkeit der Frauen als abstraktions- und vernunftsunfähig, dafür aber gefühlsgeleitet und subjektiv.

¹³² Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen, Berlin, [o. J.] (Originalausgabe von 1798), S.18. Zitiert nach: Wildhagen, Harald: Laß dich gelüsten nach der Männer Bildung ...“. Mädchenbildung in Preußen. Die Marie-Curie-Oberschule in Berlin-Wilmersdorf als Beispiel für die Geschichte einer höheren Mädchenschule in einem bürgerlichen Wohnbezirk, Berlin 1994, S.18f.

¹³³ Blochmann, Elisabeth: Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“, Heidelberg 1966 [o. S.]. Ebenso Stanitzek, Georg: Bildung und Bildungsroman als Momente der bürgerlichen Kultur. Zur Frühgeschichte des „Bildungsroman“ in Deutschland. Unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld 1987, [o. S.]. Zitiert nach: Jacobi, Juliane: „Wer ist Sophie?“, in: Pädagogische Rundschau 44, Heft 3, 1990, S.303-319. Hier S.305f.

¹³⁴ Campe, Joachim Heinrich: Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudruck der Ausgabe Paderborn 1988 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.3) (Originalausgabe Paderborn 1796), S.16f.

das 19. und frühe 20. Jahrhundert tragen und das Erziehungs- und Bildungswesen nachhaltig prägen.

3.3 Erziehungsratgeber, Mädchenliteratur, Hausfrauenbücher.

Erziehungskonzepte für Frauen und die Definierung ihrer gesellschaftlichen Stellung im 19. Jahrhundert

„Und drinnen waltet
Die züchtige Hausfrau,
Die Mutter der Kinder,
Und herrschet weise
Im häuslichen Kreise,
Und lehret die Mädchen
Und wehret die Knaben,
Und reget ohn` Ende
Die fleißigen Hände,
Und mehrt den Gewinn
Mit ordnendem Sinn.
Und füllet mit Schätzen die duftenden Laden,
Und dreht um die schnurrende Spindel den Faden,
Und sammelt im reinlich geglätteten Schrein
Die schimmernde Wolle, den schneeigten Lein,
Und füget zum Guten den Glanz und den Schimmer,
Und ruhet nimmer.“¹³⁵

Die weiter fortschreitenden technologischen Entwicklungen und die zunehmende Komplexität der Ökonomie und Gesellschaft führten im Übergang zum 19. Jahrhundert zu einer Verstärkung der längst praktizierten Zweiteilung eines öffentlichen und familiär-intimen Lebens.¹³⁶ Der Rückzug in einen biedermeierlich geprägten Haushalt unter der Führung einer „domestizierten“¹³⁷, „dienenden“ Frau wird nun von deutschen Dichtern wie Goethe¹³⁸ oder Schiller, in seinem hier zitierten Auszug aus dem *Lied von der Glocke*,¹³⁹ verherrlicht und erhält für alle folgenden pädagogischen Theorien einen

¹³⁵ Schiller, Friedrich von: Das Lied von der Glocke, London 1842 (Originalausgabe von 1799), S.12.

¹³⁶ Wachendorf, Petra: „Öffentlich und privat.“ Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der historischen Frauenforschung, in: „Denken heißt Grenzen überschreiten“. Beiträge aus der sozialhistorischen Frauen- und Geschlechterforschung. Eine Festschrift zum 60. Geburtstag von Marie-Elisabeth Hilger, hrsg. von Elke Kleinau, Katrin Schmiersahl und Dorion Weickmann, Hamburg 1995, S.31-48. Hier S.32.

¹³⁷ Wachendorf 1995, S.32.

¹³⁸ Goethe, Johann Wolfgang von: Hermann und Dorothea, Frankfurt am Main 1976 (Originalausgabe Berlin 1797), S.91. Das vollständige Zitat lautet: „Dienen lerne beizeiten das Weib nach ihrer Bestimmung; / Denn durch dienen allein gelangt sie endlich zum Herrschen, / Zu der verdienten Gewalt, die doch ihr im Hause gehört.“ Dieser „berühmt-berüchtigte“ Vers Goethes war nie wortwörtlich gemeint, weshalb seine große Aufnahme in vielen Erziehungsschriften eher verwunderlich erscheint. Vgl. Bleckwenn, Ruth: Einleitung zur Schriftenreihe, in: Raumer, Karl von: Die Erziehung der Mädchen, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudruck Paderborn 1988 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.1) (Originalausgabe Stuttgart 1853), [unpag.].

¹³⁹ Schiller 1842 (1799), S.12.

leitenden Charakter. Das „friedliche“, „freudige“, „glückselige“, „traute Heim“ als dominierende Form des erstarkt christlichen Familienbildes wird schlichtweg auf ein übergreifendes Geschlechtermodell übertragen und bestimmt ein neues und nachhaltig festlegendes Weiblichkeitsverständnis.¹⁴⁰ Von Rousseaus biologisch-natürlich begründeten Unterschieden zwischen Mann und Frau ausgehend, erweitert sich das Verständnis einer physiologischen Geschlechterdifferenz um den Bereich der Psyche, nach dem die Frau auch seelisch und geistig das „empfangende Wesen“ verkörpern sollte.¹⁴¹ Für die Definierung einer nun romantisch-idealisierten, von Gefühlen und Introvertiertheit gekennzeichneten Frau, bediente man sich vornehmlich Schillerscher, in seinem Werk *Über Anmut und Würde* (1793) vorgeschriebener Adjektive einer „anmuthigen“, „schönen“, „zarten“, „graziösen“, „empfindsamen“, „sittlichen“ oder „tugendhaften“ Frauengestalt¹⁴² und stellte sie als einzig erstrebenswertes (und zudem einzig erlaubtes) Ziel jeder heranwachsenden »Jungfrau« dar. Mit dieser Positionierung klassisch weiblicher Eigenschaften im Bereich des „Gefühls“ und „Herzens“,¹⁴³ sah man eine naturgemäß einhergehende »Harmoniebedürftigkeit« veranlagt, die sich besonders im häuslichen Kreise zu entfalten hatte.¹⁴⁴ Dementsprechend sollte auch die gesamte Erziehung der jungen Bürgerstöchter ausgerichtet sein: ihre Bestimmung zur Hausfrau, Gattin und Mutter stellte weniger das zu erwerbende allgemeine Wissen, als vielmehr, ihr „Wesen“ in den Vordergrund,¹⁴⁵ was schließlich zum Hauptmerk der in der Zeit massenhaft entstehenden „Ratgeber-“¹⁴⁶ oder „Anstandsliteratur“¹⁴⁷ zur »Töchtererziehung« wurde, die in diesem Zusammenhang nur exemplarisch aufzuzeigen ist.

Ausgehend von Campes an „[...] junge Frauenzimmer des glücklichen Mittelstandes [...]“ gerichtetem *Väterlichen Rath für meine Tochter* (1796)¹⁴⁸ und der damit einhergehenden gesellschaftlichen Unterscheidung eines öffentlichen und privaten Wirkungskreises, wird auch mit Hilfe von nachfolgender, für »junge Damen« von Stande geschriebener

¹⁴⁰ Wachendorf 1995, S.34.

¹⁴¹ Humboldt, Wilhelm von: Gesammelte Schriften, hrsg. von der Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften, 17 Bde., Berlin 1903-1936, Bd.1: Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur, S.311-334. Zitiert nach: Klimek, Brigitte: Mädchenbildung zwischen Traditionsbruch und Reformanspruch, Diss. Bonn 2002, S.27.

¹⁴² Schiller, Friedrich von: Über Anmut und Würde, München 1966 (Originalausgabe Leipzig 1793) (= Theoretische Schriften, 2.Teil).

¹⁴³ Klimek 2000, S.30f.

¹⁴⁴ Ebd., S.29.

¹⁴⁵ Wildhagen 1994, S.24f.

¹⁴⁶ Felden, Heide von: Vorwort zu: Mädchen- und Frauenbildung von der Spätaufklärung bis zum Vormärz, in: Erziehung- und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, hrsg. von Elke Kleinau und Christine Mayer, 2 Bde., Weinheim 1996, Bd.1, S.43-44. Hier S.43.

¹⁴⁷ Spieker 1990, S.61.

¹⁴⁸ Campe 1988 (1796), S.VIII.

Erziehungsschriften wie Caroline Rudolphis (1754-1811) *Gemälde weiblicher Erziehung* (1807) ein Sinnbild christlich-sittlicher Lebensstellung im „[...] Schooße der eigenen Familie [...]“¹⁴⁹ als überdauerndes Konzept des gesamten 19. Jahrhunderts aufgestellt. Gegen die Ausschließlichkeit der auf eine reine Dreifachbestimmung »ausgerichteten« Frau erhoben sich jedoch einige Stimmen. Betty Gleim (1781-1827) betonte in ihrer bereits 1811 erschienenen Schrift *Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher* die Bedeutung einer „[...] allseitig gebildeten Frau [...]“, die sich „[...] besser zur Erzieherin eigne [...]“¹⁵⁰ und „[...] mehr als jede andere, etwas recht Bedeutendes als Mutter leisten könne.“¹⁵¹ Empfohlen wird daher neben dem Erlernen der „Haushaltungs-Geschäfte“ auch die Bildung des „Gemüts“,¹⁵² wozu, in der Tradition musischer Adelsbildung verhaftet,¹⁵³ zu den üblichen Lese- und Schreibübungen besonders der ausschließlich private Unterricht in Musik, Zeichnen, Fremdsprachen oder Tanzen hinzugenommen werden sollte. Dies werden auch Jeanne Campan (1752-1822) im Werk *Die häusliche Erziehung vorzüglich des weiblichen Geschlechts von dem ersten Lebensjahre bis in das reifere Alter* im Jahr 1824¹⁵⁴ oder später Karl von Raumer (1783-1865) in seiner *Erziehung der Mädchen* (1853) vorschlagen.¹⁵⁵ Als geeignetes Beispiel einer solchen häuslich durchgeführten Unterweisung ist der *Stundenzettel* der Bürgerstochter Fanny Lewald heranzuziehen (Abb.2), nach dem ein von Kaffeekochen und Staubwischen bis Handarbeiten oder Klavierstunden geprägter Tagesablauf vom Vater des Mädchens organisiert wird.¹⁵⁶ Direkt an die sich verselbstständigende junge Tochter oberer Schichten gerichtet, stellt Johanna von Sydow (1850-?) in ihrer Schrift *Behalte mich lieb!* (1881) neben den üblichen Ratschlägen zur Haushaltsführung und zum repräsentationsorientierten Lehrinhalt eine zu der Zeit häufig postulierte Anleitung zu standesgemäßen Reisen auf,¹⁵⁷ die wiederum in der folgenden Zeit in Kombination mit verschiedenen Fächern im Dienste der Bildung stehen würden. Für eine oftmals weiter in Anspruch genommene

¹⁴⁹ Rudolphi, Caroline: *Gemälde weiblicher Erziehung*, 2.Theile, Heidelberg 1807, 1.Theil, 34. Brief, S.296.

¹⁵⁰ Gleim, Betty: *Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher*, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. Paderborn 1989 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.4) (Originalausgabe Leipzig 1810), S.69.

¹⁵¹ Gleim 1989 (1810), S.68.

¹⁵² Raumer, Karl von: *Die Erziehung der Mädchen*, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. Paderborn 1988 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.1) (Originalausgabe Stuttgart 1853), S.74-84.

¹⁵³ Bleckwenn 1988, [unpag.].

¹⁵⁴ Campan, Jeanne: *Die häusliche Erziehung vorzüglich des weiblichen Geschlechts von dem ersten Lebensjahre bis in das reifere Alter. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher*, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. Köln 1997 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.7) (Originalausgabe Leipzig 1824).

¹⁵⁵ Raumer 1988 (1853), S.94-128.

¹⁵⁶ Spieker 1990, S.71.

¹⁵⁷ Sydow, Johanna von: *Behalte mich lieb! Mitgabe beim Eintritt in die Welt und das gesellschaftliche Leben*, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. Paderborn 1989 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.5) (Originalausgabe Leipzig und Berlin 1881), S.147-154.

höhere Töchterschulbildung wird gerade dieser sowohl häuslich als auch auf Reisen gelehrte Erziehungs- und Bildungskanon wegweisend sein, wozu im Kapitel 3.3.2 zum Inhalt eines »höheren Töchterunterrichts« Genaueres zu sagen sein wird.

Sydows Werk steht bereits seinem Titel zufolge in der Tradition dieser zunehmend entstehenden modisch-populären Schriften, die sich über verschiedene Literaturgattungen wie Kinderbücher, Almanache, Jahrbücher, Erzählsammlungen oder kommentierte hauswirtschaftliche Literatur erstrecken und deren Kern übereinstimmend sowohl durch die einfach gewählte Sprachebene als auch durch den sittlichen Kanon gebildet wird.¹⁵⁸ Die beispielhafte Abbildung aus Sydows Kapitel *Der künftige Beruf* (Abb.3)¹⁵⁹ bestätigt dabei den oberflächlich-unterhaltenden Charakter dieser Schriften, indem in romantisch-verklärter Weise das Zukunftsbild einer jungen, heiratswilligen (-mutigen?) Frau die Abkehr vom bisweilen erlaubten dilettantischen Künstlertum, hin zur ewig propagierten, in »Seeligkeit« und »Glück« lebenden Gattin, Hausfrau und Mutter vermittelt wird. Interessanterweise wendet sich Sydow an gleicher Stelle dem Aufruf zur zeitgemäß bedingten Bildung der Frauen zu¹⁶⁰ und bricht somit mit der längst überholten, unzeitgemäßen, »häuslichen« Bestimmung des Weibes.

Dies bedeutete jedoch nicht das Ende der auf das »dreifach-bewährte« Frauenbild ausgerichteten Erziehungsliteratur wie es das Beispiel Albrecht Goerths (1833-1907) *Erziehung und Ausbildung der Mädchen* aus dem Jahr 1894 bestätigt.¹⁶¹ Die zur Jahrhundertwende nun häufig aufkommende „Frauenfrage“ zur stetig wachsenden Anzahl emanzipierter und zum Selbstzwecke gebildeter Frauen, wird weiterhin von Pädagogen und Leitern höherer Töchterschulen wie Goerth es war, kanonisch abgelehnt, was auf den ewig kindlichen und unselbständigen Zustand der Frauen zurückgeführt wurde.¹⁶² Zudem bedeutete dieser „neue“ Frauentypus der von „Langeweile“ und „Vermännlichung“ gekennzeichneten Frauen eine regelrechte Gefahr für die Gesellschaft.¹⁶³ Nun mit dem „Feuer“ der Bildung spielend, entpuppten sie sich als „[...] unbeschäftigte, reizbare, unfrohe, unbefriedigte, gefallsüchtige, höhere Töchter [...]“, ¹⁶⁴ die ein bewährtes, gut funktionierendes System familiärer Ordnung zu vernichten drohten. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts sollten diese und ähnliche bereits der

¹⁵⁸ Justus, Monika: Ästhetische Praxis in der häuslichen Erziehung der Mädchen im ausgehenden 19. Jahrhundert. Widerspiegelung und Verfestigung der bürgerlichen Frauenrolle durch die Konformkultur, Diss. Hamburg 1979, S.56f.

¹⁵⁹ Sydow 1889 (1881), S.161.

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁶¹ Goerth, Albrecht: *Erziehung und Ausbildung der Mädchen*. Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. 2 Teile, Leipzig 1894.

¹⁶² Goerth 1894, S.157.

¹⁶³ Ebd., S.178.

¹⁶⁴ Ebd.

Aufklärung entsprungene Ratgeber und Anweisungen für Eltern, Mütter oder direkt junge Bürgerstöchter ansprechend, die Erziehung langwierig »bildungsbeschränkter« Frauen höherer Stände prägen.

Unter welchen Bedingungen und Einflüssen dabei die Formierung und inhaltliche Beschaffenheit eines sich im Laufe des 19. Jahrhunderts konstituierenden, öffentlichen »Töchterunterrichts« im Gegensatz zur häuslichen Unterweisung zu gestalten war, wird in den folgenden Kapiteln aufzuzeigen sein.

3.4 „Einfach ist die Bestimmung des Weibes, einfach auch sein Bildungsbedürfnis“. ¹⁶⁵ Die höheren Töcherschulen oder über die Produktionsstätten ungebildeter Damen

Mit der Aufklärungspädagogik und ihrer Wirkung auf zahlreich entstehende philosophische, literarische und publizistische Aktivitäten in Fragen der Erziehung, wird zwar bereits eine „[...] gedankliche Vorwegnahme, [jedoch, H.G.] nicht die Realität eines modernen Erziehungs- und Bildungsprozesses gegeben.“¹⁶⁶ Erste Anzeichen pädagogischer Umstellungen im öffentlichen Schulsektor zeigten sich bereits 1649 in Württemberg und 1717 in Preußen, als die Schulpflicht dekretiert wurde.¹⁶⁷ Trotzdem besuchte um 1800 höchstens die Hälfte aller schulpflichtigen Kinder die niederen Schulen, davon nur 3% der Jugendlichen höhere Anstalten.¹⁶⁸ Von einer speziellen Mädchenbildung in Schulen, war zu dieser Zeit gänzlich abzusehen.¹⁶⁹ Campes philanthropisches, auf die Ausschließlichkeit häuslicher Unterweisung beschränktes Erziehungskonzept sah zwar eine den wirtschaftlichen Anforderungen eines erwerbsorientierten Mannes angepasste Bildung für Frauen vor, keineswegs war diese jedoch als Sache einer öffentlichen, die familiäre Intimität »störenden« Schulangelegenheit zu verstehen.¹⁷⁰ Die daraufhin im Laufe des 19. Jahrhunderts vielfach erschienene Erziehungsliteratur wird dabei abwechselnd den einerseits konstant etablierten Gedanken einer »protestantisch-intimen« Häuslichkeitserziehung der Frau festigen und andererseits die »Rückkehr« zur katholisch tradierten Adelserziehung

¹⁶⁵ Stephani, Heinrich: System der öffentlichen Erziehung. Ein nöthiges Handbuch für alle, welche an derselben zweckmäßigen Antheil nehmen wollen, 2. verb. Aufl. Erlangen 1813, S.153. Zitiert nach: Wildhagen 1994, S.26.

¹⁶⁶ Wildhagen 1994, S.19.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Tornieporth, Gerda: Studien zur Frauenbildung, Weinheim und Basel 1979, S.75, 80.

vornehmer Stände proklamieren. Der Beginn einer Debatte zur öffentlichen Schulbildung für Töchter höherer Stände wird dabei hauptsächlich von der letztgenannten zur Repräsentation und somit zur Öffentlichkeit verpflichteten Gesellschaft ausgehen und ist im Folgenden mit Hilfe der wichtigsten Etablierungsmomente aufzuzeigen.

3.4.1 Gründung und Etablierung des höheren Töchter- und Mädchenschulwesens

Obwohl bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts und in Einzelfällen auch später von konservativen Pädagogen die Bildung der Mädchen weiterhin zur Familiensache proklamiert wird,¹⁷¹ kommt es bereits um 1800 neben der Entstehung staatlich organisierter Elementar- und höherer Knabenschulen,¹⁷² zur Gründung zahlreicher, hauptsächlich katholischer Pensionate und eines vorerst überwiegend privaten höheren Mädchenschulwesens.¹⁷³

Das Interesse gehobener Gesellschaftsschichten nach außerhäuslichen, fundierten Bildungsmöglichkeiten ist dabei auf mehrere Faktoren zurückzuführen.¹⁷⁴ Grundlegend war zunächst, dass sich die meisten Familien trotz hoher gesellschaftlicher Stellung keinen dem Adel gleichgesetzten Privatunterricht durch Hauslehrer leisten konnten.¹⁷⁵ Da aber eine Unterbringung in meist weit entfernte Pensionate die Töchter der Intimität familiärer Sphäre entrissen hätte, sah man eine „bequeme“ und „zweckmäßige“ Lösung im Besuch einer öffentlichen Schule, die die Töchter nur einen Teil des Tages beanspruchen würde.¹⁷⁶ Zudem leisteten Bildungsstätten dieser Art eine für das höhere Bürgertum erstrebte soziale Abgrenzung von „[...] niederen Classen des Volks [...]“.¹⁷⁷ Nicht ohne Grund sollte bereits dem Namen der höheren Töchterschule zufolge das besondere Privileg eines Schulunterrichts für Mädchen gehobener Stände im Gegensatz zum Volks- und Elementarschulunterricht niedriger Schichten demonstriert werden.¹⁷⁸

¹⁷¹ Wildhagen 1994, S.28.

¹⁷² Ehrich, Karin: Stationen der Mädchenschulreform. Ein Ländervergleich, in: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, hrsg. von Elke Kleinau und Claudia Opitz, 2 Bde., Frankfurt und New York 1996, Bd.2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, S.129-148. Hier S.129.

¹⁷³ Zinnecker, Jürgen: Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen Patriarchalismus, Weinheim und Basel 1973, S.28.

¹⁷⁴ Zinnecker 1973, S.71.

¹⁷⁵ Wildhagen 1994, S.28.

¹⁷⁶ Tornieporth 1979, S.74.

¹⁷⁷ Zerrenner, Carl Christoph Gottlieb: Grundsätze der Schul-Erziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft, für Schul-Aufseher, Lehrer, und Lehrer-Bildungsanstalten, 2. verb. Aufl. Magdeburg 1833, S.180. Zitiert nach: Wildhagen 1994, S.28.

¹⁷⁸ Wildhagen 1994, S.28.

Mit dem Anspruch auf einen gesonderten, hohen Status ging neben der üblichen Vorbereitung auf die Rolle der Hausfrau und Mutter, nun auch die Repräsentationspflicht einer zukünftigen »Dame des Hauses« einher.¹⁷⁹ Das bedeutete insbesondere, dass sie der Erwartung oblag so weit gebildet zu sein, um den Gedanken des, an die ökonomischen Bedürfnisse angepassten, häufig sehr gebildeten Mannes im häuslichen Kreise zu folgen oder zu gesellschaftlichen Anlässen „sinnvolle Konversationen“ betreiben zu können.¹⁸⁰ Zudem berechnete das Beherrschen gewisser Grundkenntnisse zur Teilnahme am Geschäftsleben des potenziellen Ehemannes, was auch zwangsläufig mit besseren Heiratschancen verbunden war.¹⁸¹ Aber auch unverheiratet konnten sich diese Frauen durch eine grundlegende Bildung eigens existenziell »absichern« und einem Beruf als Gouvernante oder Lehrerin nachkommen.¹⁸²

Erst von diesen Voraussetzungen ausgehend, konnte sich eine aus den ersten Mädchenbildungsinstituten des 18. Jahrhunderts – Gynäzeum, Realschule, Philantropin, Töchterchule –¹⁸³ heraus entwickelte höhere Bildung für junge Frauen gehobener Stände etablieren. So entsteht ab 1820 neben dem bereits seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts staatlich reglementierten höheren Knabenschulwesen¹⁸⁴, eine Vielzahl an privaten Töchterchulen, die bis ins 20. Jahrhundert von Privatpersonen wie Pädagogen, Theologen, Elternvereinen, kirchlichen Gemeinden, katholischen Orden oder Kongregationen getragen und entweder durch Schulgeld oder durch Stiftungsvermögen finanziert wurden.¹⁸⁵ Durch die Gewerbefreiheit von 1811 entwickelten sich jedoch unter dem nun weit verbreiteten und nicht geschützten Begriff „höhere“ die unterschiedlichsten Formen höherer Schulen für junge Frauen in allen noch unvereinten deutschen Ländern, deren gemeinsames Kennzeichen sowohl Divergenzen in der Qualität und im Inhalt des Unterrichts¹⁸⁶ als auch die oft mangelhaft ausgebildeten Lehrer waren.¹⁸⁷

Schließlich beginnt seit der Jahrhundertwende mit der bürgerlichen Frauenbewegung das Drängen nach einer Ausgestaltung, Angleichung und länderweiten Systematisierung des männlichen und weiblichen höheren Unterrichts.¹⁸⁸ Die ökonomischen und sozialen

¹⁷⁹ Klimek 2002, S.30.

¹⁸⁰ Zinnecker 1973, S.64.

¹⁸¹ Wildhagen 1994, S.28.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Tornieporth 1979, S.79.

¹⁸⁴ Zinnecker, S.26. Im Jahr 1817 entsteht in Preußen erstmals ein eigenes Ministerium des Kultus und Unterricht; ab 1825 werden die Provinzialschulkollegien verselbstständigt und ab 1834 das Prüfungswesen reglementiert und vereinheitlicht. Die Rekrutierung der unterrichtenden Beamten findet seit 1810 statt.

¹⁸⁵ Wildhagen 1994, S.29.

¹⁸⁶ Ehrich 1996, S. 129.

¹⁸⁷ Wychgram, Jakob: Handbuch des höheren Mädchenschulwesens, Leipzig 1897, S.22.

¹⁸⁸ Ehrich 1996, S.130.

Wandlungen bekräftigten zusätzlich das Bedürfnis nach einer kritischen Hinterfragung der klassischen bürgerlichen Frauenrolle, weshalb die Betroffenen soweit abzusichern waren, dass sie im Falle unverheiratet zu bleiben, abgesehen vom Lehrerinnen- oder Gouvernantendasein, auch auf weitere Berufe zurückgreifen konnten.¹⁸⁹

Mit einem regelmäßigen Austausch von Programmen und den darin enthaltenen Lehrplänen versuchten Leiter verschiedener höherer Töchterschulen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts an eine erst viel später tatsächlich eingeführte Einigung anzuknüpfen.¹⁹⁰

So sind bereits ab der Reichsgründung im Jahr 1871, trotz des weiterhin unter der Obrigkeit einzelner Länder praktizierten Bildungswesens, erste Anzeichen einer einheitlichen Schulkoordination sichtbar.¹⁹¹ Das bis dahin geringe Interesse der Staatsregierungen deutscher Länder an der Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens¹⁹² sollte dabei nicht unwesentlich von dem bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts anwachsenden Nationalismus beeinflusst werden. In diesem ideologischen Sinne war ein erweitertes Bildungsspektrum gerade für Frauen unerlässlich, die zwar selber unmündig und »stimmlos« ohne besondere »staatliche Bedeutung« waren, denen jedoch als Mütter zukünftiger „Staatsbürger“ eine entscheidende Rolle zukam.¹⁹³

Mit der ersten Versammlung von „Dirigenten, Lehrern und Lehrerinnen deutscher höherer Töchterschulen“ im September 1872 in Weimar werden die „[...] grundlegende[n] Gedanken über die gesetzliche Normierung der Einrichtung und Stellung der höheren Mädchenschule im Verhältnisse zu dem übrigen Schulwesen und der staatlichen Unterrichtsverwaltung [...]“ gelegt.¹⁹⁴ Im Zuge einer beginnenden Angleichung des heterogenen höheren Schulwesens werden schließlich die höheren Töchterschulen zu höheren Mädchenschulen umbenannt.¹⁹⁵ Diese neue Bezeichnung versuchte man auf die grammatikalisch falsche Bezugnahme zurückzuführen, da man im Falle höherer Töchterschulen im Gegensatz zu höheren Knabenschulen nicht an ein »höheres« Schulsystem dachte, sondern das Adjektiv »höher« mit der gesellschaftlichen Stellung der »jungen Damen« in Verbindung gebracht wurde.¹⁹⁶ Eine Weiterexistenz der

¹⁸⁹ Wildhagen 1994, S.36f.

¹⁹⁰ Wychgram 1897, S.20.

¹⁹¹ Ehrich 1996, S.130.

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Heinsohn, Kirsten: Der lange Weg zum Abitur: Gymnasialklassen als Selbsthilfeprojekte der Frauenbewegung, in: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, hrsg. von Elke Kleinau und Claudia Opitz, 2 Bde., Frankfurt und New York 1996, Bd.2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, S.149-160. Hier S.151:

„[...] und wie aus den Familien sich Gemeinden, aus den Gemeinden sich Staatsvereine zusammensetzen: so machte sich des deutschen Weibes humaner, veredelnder Einfluß weit über die Familie hinaus in allen Kreisen der Gesellschaft, auch im Staatsleben, geltend.“

¹⁹⁴ Wychgram 1897, S.25.

¹⁹⁵ Ebd., S.1.

¹⁹⁶ Ebd., S.1f.

mannigfaltigen privat geförderten höheren Töchterschulen konnte somit jedoch nicht verhindert werden.¹⁹⁷

Mit den *Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen vom 31. Mai 1894* setzte auch der offizielle Beginn seiner staatlichen Koordinierung ein, womit erstmals die bisher eher als „willkürlich und regellos“ zu bezeichnende Entwicklung einem entsprechendem Reglement unterworfen wird.¹⁹⁸ Allen privaten und nun öffentlichen höheren Mädchen- oder Töchterschulen war dabei ein sich über 10 Klassen erstreckendes Programm gemein, wodurch sie sich neben einer ständischen Abgrenzung von Mittelschulen des „mittleren“ Bürgertums unterschieden und ihrer Position gemäß über diese gestellt waren.¹⁹⁹ So standen sie der Ausbildungsdauer zufolge gleichzeitig zwischen den meist bis zum sechsten Lebensjahr abgeschlossenen Elementarschulen und den höheren, zu Gymnasien und Realschulen weiterführenden Knabenschulen.²⁰⁰ Dies bedeutete aber für die jungen Adeptinnen nicht, dass sie der zwischen dem 14. und dem meist 16. Lebensjahr erworbene Abschluss zu einer den Männern offen stehenden Universitätsbildung berechnigte.²⁰¹

Unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen und »lauten« Forderungen der insbesondere durch Helene Lange (1848-1930) aktiven Frauenbewegung,²⁰² konnte sich im Zuge mehrerer Reformen mit den *Bestimmungen über die Neuordnung des preußischen Mädchenschulwesens vom 18. August 1908* erstmals ein durch weiterführende Ausbildungszweige geregelter Zugang der Frauen zum Studium durchsetzen.²⁰³ Im Bereich der heutigen gymnasialen Oberstufe (11. bis 13. Jahrgangsstufe) waren die Schulen in drei Ausbildungsrichtungen unterteilt: zum einen gab es die Frauenschule mit einer eher auf allgemeinen Grundlagen hin orientierten Bildung und zum anderen auch die Lehrerinnenseminare, die lange Zeit den Frauen den Zugang zum einzig erlaubten »akademischen« Beruf ermöglichten.²⁰⁴ Die den männlichen höheren Bildungseinrichtungen gleichwertigen Studienanstalten vermittelten dabei als einzige die Hochschulreife.²⁰⁵

¹⁹⁷ Ebd.

¹⁹⁸ Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen in Preußen, Berlin 1915, S.III.

¹⁹⁹ Wildhagen 1994, S.30.

²⁰⁰ Ebd.

²⁰¹ Reble, Albert: Die höheren Mädchenschulen in Preußen 1870-1925 und der Streit um die Gleichstellung mit den Jungenschulen, in: Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile, hrsg. von Johann Georg Prinz von Hohenzollern und Max Liedtke, Bad Heilbrunn 1990 (= Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd.9), S.272-299. Hier S.289.

²⁰² Heinsohn 1996, S.151.

²⁰³ Ebd., S.153.

²⁰⁴ Reble 1990, S.289f.

²⁰⁵ Ebd., S.290.

Schließlich wurden nach dem *Ministerialerlaß vom 1. Februar 1912* die höheren Mädchenschulen in Lyzeen umgetauft;²⁰⁶ das mit der Frauenschule gekoppelte Lehrerinnenseminar, das früher Lyzeum hieß, wurde zum Oberlyzeum.²⁰⁷ Gleichzeitig war man bestrebt das höhere Mädchenschulwesen demjenigen der Knaben anzugleichen, womit bis zur *preußischen Neuordnung des höheren Schulwesens von 1924/25* erstmalig ein weitgehend einheitlich organisierter Unterricht zu verzeichnen war.²⁰⁸

Die lange Verzögerung staatlicher Regelung weiblicher Bildung ist dabei zwangsläufig auf die aufgezeigten tradierten Erziehungsvorstellungen und ihre ideologischen Hintergründe zurückzuführen, weshalb nach einem historischen Überblick zur Gründung und Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens im folgenden Abschnitt auf seine inhaltliche Beschaffenheit und Zielsetzung einzugehen ist.

3.4.2 Inhalt und Ziele des »höheren Töchterunterrichts«

Zur Klärung spezifischer Ziele eines »höheren Töchterunterrichts« ist das im Laufe des 19. und frühen 20. Jahrhunderts vermittelte Wissen nach seinem Inhalt genauer zu untersuchen. Der Heterogenität länderspezifischer Schultypen entsprechend²⁰⁹ wird eine einheitliche Aussage zunächst unmöglich erscheinen; ein einheitlicher, allen Anstalten zugrunde liegender Kernbestand jeglicher Mädchenschulpläne darf jedoch nicht ausgeschlossen werden und ist im weiteren Verlauf zu hinterfragen.

Folgt man der allgemeinen Entwicklung der Bildungsgeschichte an höheren Schulen seit dem Übergang zum 19. Jahrhundert, erkennt man in erster Linie bei den Gymnasien, dass diese deutlich in der Tradition von Humboldts 1809 formulierter Idee einer allgemeinen Menschenbildung stehen.²¹⁰ Der Ideologie der Zeit entsprechend, forderte auch Gleim im Jahr 1810 eine, den philanthropischen Vorstellungen entgegen gesetzte, humanistisch unterlegte Bildung, die den Umwälzungen einer industrialisierten Gesellschaft entsprechend befähigt wäre einen Menschen ohne gewaltsame politische

²⁰⁶ Bestimmungen (...) 1915, S.I.

²⁰⁷ Ebd., S.II.

²⁰⁸ Meiners, Karin: Der besondere Weg, ein Weib zu werden. Über den Einfluß von Leitbildern auf die Entwicklung der höheren Mädchenbildung seit dem 17. Jh., Frankfurt am Main 1982, S.174.

²⁰⁹ Wildhagen 1994, S.33.

²¹⁰ Felden, Heide von: Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts, Oldenburg 2003 (= Oldenburger Universitätsreden. Vorträge, Ansprachen, Aufsätze, Nr. 138), S.19f. Dabei handelt es sich um Humboldts bildungspolitische Ideen aus den Königsberger und Litauischen Schulplänen.

Einsätze zu formen.²¹¹ Die Grundlage einer nun allgemein-wissenschaftlich geprägten Unterweisung, wäre hierbei das „[...] richtige Verhältniß der intellectuellen, ästhetischen und moralisch-religiösen Bildung [...]“, die jedem Menschen unabhängig von Geschlecht, Stand und geistiger Fähigkeit zuzusprechen wäre.²¹² In der nachfolgenden, durch sozio-politische Krisen der Märzrevolution gekennzeichneten Zeit, wird sich diese Idee jedoch sehr bald als ein unrealisierbares und vor allem unbrauchbares Wertekonstrukt herausstellen, was insbesondere anhand der Programmschriften höherer Töchterschulen um die Jahrhundertwende bestätigt wird.

So orientieren sich fast alle Mädchenschulpläne und –Programme bei der Bestimmung eines Fächerkanons ausschließlich an den Merkmalen beider Geschlechter, indem bestimmte Grundsätze wie Verstand, also intellektuelle Betätigung mit dem Mann und das Gefühl mit ästhetischer Erziehung der Frau verbunden werden,²¹³ was im nächsten Kapitel genauer erläutert wird. Pädagogen wie Johanna²¹⁴ und Karl Fröbel (1782-1852), unterstreichen 1849 das Prinzip dieser „Sphärenteilung“ eines sowohl „natürlich“, „schöpferisch“ und mit dem „unbewussten“ Schaffen verbundenen Frauenbildes als auch des männlich definierten „kulturellen“, „bildungsorientierten“ und „bewussten Machens“;²¹⁵ als seltenes Beispiel stehen sie jedoch noch in der Tradition nachrevolutionärer, restauratorischer, der am französischen Adel orientierten Bildung hoher und politisch desillusionierter deutscher Bürger, indem sie der gesellschaftlichen Rolle einer „[...] durch geistige Unterhaltung und durch Förderung humaner Zwecke [...]“ gekennzeichneten „Dame“ höherer Kreise entsprechend, eine weit ausgedehnte Bildung in Bereichen der Politik, Religion und Wissenschaft zusprechen.²¹⁶

Neben einer aristokratisch untermalten Erziehungsvorstellung, wird nun auch das aufkommende christlich-romantisch verklärte, durch den nach Innen konzentrierten Rückzug der Bürger gekennzeichnete Gesellschaftsbild der zweiten Jahrhunderthälfte, eine weit »einfachere« Bildungsvorstellung junger Bürgerstöchter definieren. So sieht auch der konservative Pädagoge Otto Richter²¹⁷ im Jahr 1870 von allen Fächern insbesondere die Religion im Stande das „[...] Weib als das entartetste [...] Geschöpf

²¹¹ Bleckwenn, Ruth: Einführung, in: Gleim, Betty: Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. Paderborn 1989 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.4) (Originalausgabe Leipzig 1810), [unpag.].

²¹² Gleim 1989 (1810), S.82.

²¹³ Bleckwenn 1989, [unpag.].

²¹⁴ Lebensdaten unbekannt.

²¹⁵ Fröbel, Johanna und Karl Fröbel (Hrsg.): Hochschule für Mädchen und Kindergärten als Glieder einer vollständigen Bildungsanstalt, welche Erziehung der Familie und Unterricht der Schule verbindet. Nebst Briefen über diesen Gegenstand. Als Programm zu dem Plane der Hochschule für das weibliche Geschlecht in Hamburg, Hamburg 1849, S.13.

²¹⁶ Fröbel 1849, S.11ff.

²¹⁷ Lebensdaten unbekannt.

[...]“ zu „[...] ächter Weiblichkeit [...]“ und „[...] reiner Sittlichkeit [...]“ zu führen und den absoluten Grundsatz jeglicher Schulunterweisung auszumachen.²¹⁸ Klothilde Ferbers²¹⁹ folgt diesen konservativen Bildungsvorstellungen und betont in ihrer 1884 verfassten Schrift im Gegensatz zum dogmatischen Religionsunterricht für Knaben, eine ethisch konzipierte Unterweisung für Mädchen, mit dem Ziel „[...] das Weib still und geduldig mit seiner ganzen Familie die rauhe Straße des Lebens hinauf zur Heimat [...]“ zu führen.²²⁰ Womit bereits das ausschlaggebende Kennzeichen der Verbindung geschlechtlich, religiös und national »untermalter« Fächer wie Deutsch, Geschichte oder Geografie determiniert wäre. In der Tradition religiös-tugendhafter Themenauswahl früherer deutscher Lesebücher für meist höhere katholische Töcherschulen stehend,²²¹ orientieren sich alle weiteren pädagogischen Schriften und Mädchenschulpläne im Unterricht der »eigenen Sprache« zunächst an der angeblichen Besonderheit des weiblichen Geschlechts. Ihrem „[...] Gemüthe [...]“ entsprechend, wird dem Mädchen rechtzeitig die Liebe zur „Poesie“ und „Lyrik“ nahegelegt, um ihrer Bestimmung zufolge „[...] mit poetischem Hauche, mit Anmuth und Schönheit den ganzen stillen Kreis des Hauses zu erfüllen [...]“.²²² Neben den bereits im Inhaltsverzeichnis Francisca Klars²²³ Deutschbuch exemplifizierten (Abb.4), in einfach-verständlicher Sprache verfassten christlich-belehrenden Märchen, Gedichten und Erzählungen der deutschen Klassiker von Schiller und Goethe,²²⁴ soll das Mädchen zudem befähigt werden „[...] ein ordentliches Briefchen entwerfen zu können [...]“,²²⁵ sowie in den Fremdsprachen Englisch und Französisch „[...] die Konversation [zu, H.G.] kultivieren, damit [...] [sie, H.G.] später einen ersprießlichen Gebrauch davon machen kann.“²²⁶ Ein genauer Blick auf den Stoff einzelner Fremdsprachen, bestätigt dieses klischeehaft gekennzeichnete Wissen für feine, empfindliche, an „[...] Anfällen von Schwermuth [...]“ leidende Damen, wie es das *Französisch-deutsche Gesprächbuch* Franz Ahns (1819-?) aus dem Jahr 1871 in einer Übersetzungsübung belegt (Abb.5).²²⁷

²¹⁸ Richter, Otto: Ideen über die Erziehung der weiblichen Jugend, namentlich mit Rücksicht auf höhere Töcherschulen, Minden 1870, S.5f.

²¹⁹ Lebensdaten unbekannt.

²²⁰ Ferbers, Klothilde: Die Aufgabe der höheren Mädchenschulen in ihrem Unterschiede von Knabenschulen, Donauwörth 1884, S.18, 20.

²²¹ Vgl. Klar, Francisca: Deutsches Lesebuch für höhere katholische Töcherschulen, sowie zur Privatbelehrung, Augsburg 1855.

²²² Richter 1870, S.7.

²²³ Lebensdaten unbekannt.

²²⁴ Klar 1855, *Inhalt*, S.323ff.

²²⁵ Ferbers 1884, S.21.

²²⁶ Ebd., S.23f.

²²⁷ Ahn, Franz: Französisch-deutsches Gesprächbuch für höhere Töcherschulen, Köln 1871, S.53f.

Den Deutschbüchern mit geschichtlichem, geografischem und stellenweise auch kunsthistorischem Inhalt kamen zweierlei Aufgaben zu: einerseits sollten sie das charakteristisch Weibliche und »Beschränkte«, im »Schutze« der Religion ausgerichtete Wissen vermitteln. Andererseits wurden sie unter der gleichen »Religionsprotektion« bis weit ins 20. Jahrhundert hinein für national-propagandistische Zwecke genutzt. Im Gefüge der gescheiterten Märzrevolution und der steigenden wirtschaftlichen Konkurrenz aus dem Ausland sucht neben weiteren Pädagogen auch Richter die „[...] erhabensten und anmuthigsten Schöpfungen unseres nationalen Geistes [...]“²²⁸ im „deutschen Dichterwald“²²⁹ und ist im Geschichtsunterricht eine „[...] wahrhaft patriotische Gesinnung [...]“ der zukünftigen „[...] edle[n] und hochherzige[n] Bürgerinnen [...]“ zu entfachen bestrebt.²³⁰ Dagegen gewährt er die Unterweisung in Geografie unter Berücksichtigung des Auslandes nur wenn das Land „[...] in welchem die Schülerin geboren ward [...]“ genügend hervorgehoben wird.²³¹ Pathetisch-sinnlich erscheint auch die Beschreibung deutscher Heimatkultur wie es Daniel Kennerknecht (1856-?) im Jahr 1899 im Kapitel seiner *Bilder zur Erdkunde des Deutschen Lesebuchs für bayerische höhere Töcherschulen* betont, indem er Deutschland „[...] zu den schönsten Ländern, die die Sonne in ihrem ewigen Lauf begrüßt [...]“ zählt.²³² In seiner Beschreibung fährt er wie folgt fort:

„[...] voll der größten Abwechslung und reichsten Mannigfaltigkeit, köstlich für den Anblick, erheiternd und erhebend für das Gemüt, bringt Deutschland alles hervor, was der Mensch zur Erhaltung und zur Förderung des Geistes bedarf, ohne ihn zu verweichlichen, zu verhärten, zu verderben.“²³³

Fast unglaublich und komisch erscheint dabei aus unserer heutigen Sicht die regelrechte Verherrlichung der „Kartoffel“, als anfangs „verdächtigen“, sogar „giftigen“ Fremdling, der durch den „süßen“ deutschen Boden „ordentlich“ und zu „jedermanns Freund“ gemacht wurde.²³⁴ Wie es anhand Carl Kerbers²³⁵ deutschem Lesebuch und dem nationalistischen *Vaterlandslied* aus dem Jahr 1911 noch zu ersehen ist,²³⁶ werden diese und ähnliche national-politische Buchinhalte als Vorboten beider Weltkriege die

²²⁸ Richter 1870, S.8.

²²⁹ Ferbers 1884, S.22.

²³⁰ Richter 1870, S.9.

²³¹ Ebd.

²³² Kennerknecht, Daniel (Hrsg.): Deutsches Lesebuch für bayerische höhere Töcherschulen, 2 Teile, Bamberg 1899, Teil 1 (Unterstufe), 10.-12. Lebensjahr, S.91.

²³³ Kennerknecht 1899, S.92.

²³⁴ Ebd., S.162f.

²³⁵ Lebensdaten unbekannt.

²³⁶ „Ich bin ein deutsches Mädchen! / Zorn blickt mein blaues Aug` auf den, / Es haßt mein Herz / Den, der sein Vaterland verkennt. [...] / Du bist kein deutscher Jüngling! / Mein ganzes Herz verachtet dich, / Der`s Vaterland / Verkennt, dich Fremdling und dich Tor!“ Aus: Kerber, Carl (Hrsg.): Deutsches Lesebuch für bayerische Frauenschulen. Nach dem Lehrplan vom 08. April 1911, München 1912, S.27f.

Wahrnehmung, das Denken und vor allem die gesellschaftliche Rolle »höherer Töchter« bis weit in das 20. Jahrhundert prägen. Demnach ist dem politisch beladenen Bildungsziel der hier aufgeführten Schulbücher für verschiedene Fächer an höheren Mädchenanstalten zufolge, bei der bevorstehenden Kunstgeschichtsbuchanalyse auf den Faktor völkisch-propagandistisch orientierter Erziehungsmethodik zu achten und diese in Bezug zur Übermittlung vom speziellen Bereich des Kunst-Wissens zu bringen.

Das allen politischen Strömungen vereinheitlichende Ziel dieser geschlechtlich, religiös und politisch untermauerten Vermittlung scheint dabei letztlich immer das gleiche zu sein. Die praktischer orientierten Fächer wie Haushaltsführung, Rechnen, Handarbeiten, Musizieren, Zeichnen oder Tanzen²³⁷ sollten ähnlich dem Ziel einer von Justus Carl Lions (1829-1901) präsentierten Vorstellung zum Turnunterricht um 1877 das Bild einer „[...] ächten deutschen Familienmutter [...]“ nicht durch „[...] intellectuelles Begreifen und Wünschen, sondern durch eine sinnliche Uebung und Gewöhnung [...]“ formen.²³⁸ So soll sie speziell im Turnen „[...] mancherlei Hüpfübungen [...]“ nachkommen, „[...] welche mit der Entwicklung und Kräftigung der Beinmuskeln hauptsächlich auch die des Unterleibes bezwecken.“²³⁹ Die ausschließliche Orientierung an ihrer familiären Bestimmung zur Gattin, Hausfrau und Mutter in großbürgerlich und männlich definiertem Qualifikationsbereich, belegen auch die Anleitungen zu den auf höheren Töcherschulen üblich praktizierten Schülerausflügen, wodurch die Mädchen „[...] im Gehen zu üben [...] [sind, H.G.] weil sie alsdann befähigt werden, ihre männlichen Verwandten auf Fußreisen zu begleiten und mit ihnen nach Aussichtspunkten zu wandern, die ihnen sonst verschlossen bleiben würden.“²⁴⁰

Trotz der Diskrepanz zwischen der oft noch mangelhaften Ausbildung der Mädchen und den gestiegenen pädagogischen Erwartungen, die sich auf die ersten Erzieherinnen des künftigen Bürgers richteten, wurde auch weiterhin vor maßvoller Beschäftigung mit theoretischer,²⁴¹ „verbildender“,²⁴² sogar schädlich einwirkender Wissenschaft gewarnt.²⁴³ Eine

„[...] einseitige Ausbildung des Verstandes und Einführung in Wissensgebiete, die den Geschmack an häuslicher Arbeit rauben, würde einen traurigen

²³⁷ Wildhagen 1994, S.33.

²³⁸ Lion, Justus Carl: Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen und Mädchenschulen, 2. Aufl. Leipzig 1877 (1. Aufl. Leipzig 1871), S.51.

²³⁹ Lion 1877, S.52.

²⁴⁰ Mainzer, Ludwig: Über Schülerausflüge, in: Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge, 7 Bde., Bielefeld 1899, Bd.4, S.127-161. Hier S.160.

²⁴¹ Hopfner, Johanna: Tinette Homberg (1797-1877), in: Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, hrsg. von Elke Kleinau und Christine Mayer, 2 Bde., Weinheim 1996, Bd.1, S.84-85. Hier S.84.

²⁴² Ferbers 1884, S.15.

²⁴³ Hopfner 1996, S.84.

Widerspruch mit dem eigentlich weiblichen Berufe herbeiführen und der Emanzipation der Frauen Thür und Thor öffnen.“²⁴⁴

Die immerwährende Gefahr „[...] das junge Pflänzlein [...] zu überladen und zu ersticken durch eine zu große Fülle von Memorirstoff [...]“,²⁴⁵ oder es trotz seiner „Zartheit“ und „Empfindsamkeit“²⁴⁶ durch „[...] das viele Sitzen, die vielen Schulstunden [...]“²⁴⁷ nicht nur intellektuell, sondern auch körperlich zu überlasten²⁴⁸ und somit die potenzielle Krankhaftigkeit wie „Reizbarkeit und Nervenschwäche“ herbeizuführen,²⁴⁹ erklärt zusätzlich das sehr einseitig und fast kindhaft anmutend gelehrte Wissensrepertoire. Die zudem allseits akzeptierte Tatsache ihrer Unfähigkeit zu höherer geistiger Betätigung, wird bekanntermaßen spätestens seit Rousseau durch „[...] zu wenig Geistesschärfe und Ausdauer um es in den exakten Wissenschaften zu etwas zu bringen [...]“²⁵⁰ gerechtfertigt.

Wie es der im Titel zum Kapitel 3.3 zitierte Pädagoge Heinrich Stephani (1761–1850) abschließend treffend ausdrückt, durfte der weiblichen Dreifachzuordnung und somit ihrer eher »begrenzten« und »einfachen« Lebenswirklichkeit zufolge auch die Beschäftigung mit dem hier in näherer Fächerbetrachtung aufgeführten Bildungsinhalt niemals den Charakter eines amateurhaft betriebenen „Nebenzwecks“ übersteigen:²⁵¹

*„Alle Bildung der Mädchen zu gelehrten Damen, [...] auch schon die Bewirkung einer zu starken Neigung zur Beschäftigung mit Wissenschaften, muß ernstlich vermieden werden, denn die so genannten gelehrten Frauen taugen als Gelehrte und als Frauen nicht, und sind gewöhnlich für ihre eigentliche Bestimmung verdorben.“*²⁵²

In klarer Abgrenzung von den männlichen »Fähigkeiten« zu abstrahieren und logisch zu denken in dementsprechend aufbereitetem, wissenschaftlich orientiertem Gymnasialunterricht, bleibt somit die weibliche »gemüts-« und »sinnenanregende« »höhere Töchterbildung« einem anspruchsvollen, tiefgründig betriebenen Wissenserwerb fern.²⁵³

²⁴⁴ Ferbers 1884, S.34.

²⁴⁵ Richter 1870, S.6.

²⁴⁶ Ebd., S.15.

²⁴⁷ Heidenreich, Friedrich Wilhelm: Die Verkehrtheit in der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend, Ansbach 1847, S.25. Zitiert nach: Klimek 2002, S.31f.

²⁴⁸ Klimek 2002, S.31f.

²⁴⁹ Richter 1870, S.16.

²⁵⁰ Rousseau 1963 (1762), S.776.

²⁵¹ Stephani 1813, S.153. Zitiert nach: Wildhagen 1994, S.26.

²⁵² Zerrenner, Karl Christoph Gottlieb: Grundsätze der Schul-Erziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft, für Schul-Aufseher, Lehrer, und Lehrer-Bildungsanstalten, 2. verb. Aufl. Magdeburg 1833, S.178f. Zitiert nach: Wildhagen 1994, S.32.

²⁵³ Ferbers 1884, S.16.

Ein genauerer Blick auf ästhetische Fächer wie Kunstgeschichte, soll im Folgenden den Bezug oder die Abweichungen von den hier genannten Wissensvermittlungstendenzen im schulischen Bildungsbereich für »höhere Töchter« ermöglichen und somit neben der Betrachtung des in Büchern überlieferten, kunsthistorischen Lehrkanons die Frage nach der Tiefe und der Gründlichkeit eines kunstgeschichtlichen Unterrichts zu klären helfen.

4. Kunstgeschichte speziell für Frauen. Zur Formierung und Gestaltung kunsthistorischen Unterrichts an höheren Mädchenanstalten

Im Verlauf dieser Arbeit wurde bereits ein grundlegendes und notwendig zu berücksichtigendes Weiblichkeitsbild hinsichtlich seiner sozio-historisch determinierten Erziehungs- und Bildungsbestimmung im 19. und frühen 20. Jahrhundert aufgezeigt. Die vorgenommene Betrachtung des zu vermittelnden Inhalts und der Ziele eines »höheren Töchterunterrichts« sollte anhand beispielhafter Lehrmittel bereits einen Einblick und Bezug zu der gesondert unterrichteten Kunstgeschichtsunterweisung für »junge Damen« »besserer« Stände ermöglichen. Der pädagogischen Zielsetzung sowohl zahlreicher Erziehungsratgeber, Programmschriften, Mädchenschulplänen als auch einzelner Schulbücher folgend, wird auch speziell im Bereich der Kunstgeschichte ein zwangsläufiger Verdacht nach einem religiös und politisch gerechtfertigten bildungsbegrenzten Unterricht für eine auf häusliche Tätigkeiten beschränkte Frau nicht ausbleiben und soll daher auch für eine genauere Untersuchung einzelner Kunstgeschichtslehrmittel für »höhere Töchter« mit berücksichtigt werden.

Zuvor ist jedoch sowohl der Frage nach einer grundlegenden gesellschaftlichen Bedeutung »schöngestiger« Erziehung für junge Frauen hoher Stände nachzukommen, was zugleich einen Überblick der geschichtlichen Entwicklung und Etablierung eines kunsttheoretischen Unterrichts an höheren Töcherschulen mit einschließt. Dabei muss das Verständnis für die sozio-historisch definierten Möglichkeiten und ebenso Grenzen für eine künstlerisch-theoretische Betätigung in häuslicher und öffentlicher Schulbildung gesichert werden; insbesondere, wenn von der Tatsache eines ausschließlich für »höhere Töchter« begrenzten Privilegs zur »Sinnenbelebung« auszugehen ist. Diese Überlegungen sollen die im Kapitel 5 vorgesehene Bücheranalyse in Hinblick auf ihre formale beziehungsweise inhaltliche Einordnung erleichtern, was in letzterem Falle bedeutet den genannten gesellschaftlich-historischen Rahmen nicht unberücksichtigt zu lassen.

4.1 Das Privileg »schöngestiger« Bildung für »höhere Töchter«

In dieser Arbeit wurde bereits auf das tragende Moment des aufklärerisch-bürgerlichen Befreiungspostulats hingewiesen, wonach beim Übergang zum 19. Jahrhundert insbesondere der Entwicklung des „Schönheitssinnes“, namentlich der Beschäftigung mit der Wissenschaft der Ästhetik als dem idealen Bildungsbegriff, nachgekommen werden sollte. Trotz der zunächst »vernunftbestimmten« biologisch-psychologischen Dualismen zwischen den Geschlechtern und der dementsprechenden Verweisung der Frauen auf »Heim und Herd«, forderte dieser ökonomisch und politisch unterlegte Autonomisierungsauftrag bekanntlich nach einem, auch von Frauen nun höherer, dem Adel »nacheifernder« Stände zu erfüllenden Bildungsmaß. Neben der Unterweisung in die bereits genannten Fächer wie Religion, Geschichte, Deutsch oder verschiedene Fremdsprachen, schien den geschlechtsspezifischen Merkmalen des „Gefühls“ und „Herzens“, ²⁵⁴ der Sanftmut, Wärme und Liebe entsprechend ²⁵⁵ die junge Frau der oberen Klasse für eine Beschäftigung mit allem „Schönen“ und „Phantasieanregenden“ als regelrecht prädestiniert. ²⁵⁶ Eine von klein auf praktizierte, zur „Anmut“ verleitende häusliche Erziehung in künstlerischen Betätigungen wie den bereits genannten, vom Adel tradierten, „musischen“ Fächern des Tanzens, Singens, Musizierens sowie Zeichnens, erachtete man daher als besonders erstrebenswert. ²⁵⁷ Dies wird mit dem häufig abgebildeten, hier exemplifizierten Stereotyp einer zeichnenden oder aquarellierenden »Dame« belegt (Abb.6). ²⁵⁸

Im Allgemeinen sah man in der »Produktion« solcher in entferntestem Sinne zu benennender »Kunstwerke« sowie vielzähliger Handarbeiten ²⁵⁹ einen „[...] großen Reiz [...]“ für die häuslich-intime Sphäre. ²⁶⁰ Campan zufolge

„[...] beleben [sie, H.G.] die Einsamkeit, vermehren das Glück auf die vollständigste Weise, trösten in Kummer; aber nur im Innern des Hauses sind sie nützlich und süß, anderwärts können sie gefährlich werden.“ ²⁶¹

Gerade diese rein „häusliche“ Betätigung in absoluter „Stille“ und Zurückgezogenheit ²⁶² sollte – wie auch für die allgemein-theoretische Bildung in anderen Fächern üblich – zu

²⁵⁴ Zu den „Eigenschaften“ der Frau vgl. Klimek 2002, S.31.

²⁵⁵ Heidenreich 1847, S.16. Zitiert nach: Ebd.

²⁵⁶ Schneider, Michael: Der weite Schulweg der Mädchen. Zur Geschichte der Mädchenbildung, hrsg. vom Bayerischen Nationalmuseum München, München 1991, S.15.

²⁵⁷ Klimek 2002, S.30.

²⁵⁸ Kehr 1983, S.177.

²⁵⁹ Tornieporth 1979, S.75.

²⁶⁰ Campan 1997 (1824), S.175.

²⁶¹ Ebd.

²⁶² Sydow 1989 (1881), S.100.

einer entsprechenden Differenzierung zwischen professionell-künstlerischer oder wissenschaftlicher und amateurhaft-praktischer, also auch -theoretischer Betätigung beitragen. Worin lag jedoch der Zweck eines solchen praktisch-ästhetischen Zeichenunterrichts? Treffend drückt es von Raumer aus:

*„[...] das Mädchen soll fürs Haus zeichnen lernen. Sie muß im Stande sein, dem Schreiner durch einfache Umrisse die Form der Stühle anzugeben, die sie bei ihm bestellt, dem Maurer eine Zeichnung von einem am Orte unbekannten, anderwärts aber erprobten Küchenherd zu machen [...] Dann soll sie Vögel, Hunde, Reiter, Häuser u.s.w. den Kindern zeichnen, welche die größte Freude daran haben, zuzusehen, wie das alles entsteht, die auch versuchen, es nachzuzeichnen oder selbst etwas zu erfinden. Das Mädchen soll ferner im Stande sein, Blumen und Stickmuster zu zeichnen und – wenn sie Talent hat – auf Reisen schöne Gegenden und Gebäude zu skizzieren. Ein Skizzenbuch bewahrt das Andenken des Erlebten besser, als jede Beschreibung.“*²⁶³

Dabei ist aber nicht nur die Herausbildung einer technischen Kunstfertigkeit von Bedeutung gewesen. Die Beschäftigung mit »Gestalterischem« und »Schönsinnigem« überhaupt, leitet den Gedanken von der zeichnerischen Tätigkeit direkt zur »gedanklichen« Kunstwahrnehmung. Das bedeutete, dass neben dem „[...] schönen Darstellen des Sichtbaren [...]“, insbesondere mit „[...] klarem, sinnigem Auffassen [...] Auge und Hand [...]“ geübt werden müssen:²⁶⁴

*„Ein solcher Unterricht, vor Allem aber das stille, sinnige Betrachten der Werke großer Meister, sie bilden die Mädchen zur Liebe des Schönen und Guten, und zugleich zum Widerwillen gegen das Häßliche und Schlechte. Ihr geübtes Auge wird jedes Ungehörige, Geschmacklose, jedes Misverhältnis [sic!] in ihrer Umgebung sogleich gewahr werden; sie werden nicht ruhen, bis solche Uebelstände beseitigt sind.“*²⁶⁵

Dies bedeutet insbesondere für die Damen höchster Kreise, unter Anderem auch auf Form- und Farbzusammenstellungen zu achten, um „[...] Mißgriffe in ihrer Toilette [...],, zu vermeiden als auch in der Ausgestaltung ihrer Zimmer auf besondere Schmückung Wert zu legen, „[...] daß jeden Beschauer Wohlbehagen anwandeln muß [...]“.²⁶⁶ Zeigt sich die Dame unfähig zur „[...] geschmackvollen Anordnung [...]“ wird dies sogleich als Beleg ihrer „[...] mangelhafte[n] Bildung [...]“ verstanden, was bis zur

²⁶³ Raumer 1988 (1853), S.127.

²⁶⁴ Ebd., S.127f.

²⁶⁵ Ebd., S.128.

²⁶⁶ Schrödter, Adolf: Das Zeichnen als ein ästhetisches Bildungsmittel vorzugsweise für die Erziehung des weiblichen Geschlechts, Frankfurt am Main 1853, S.3. Zitiert nach: Kehr 1983, S.179.

Abwendung der Besucher von der Gastgeberin und insbesondere des Gatten von seiner „Hausfrau“ führen könnte.²⁶⁷

Die Möglichkeit zur Abwehr alles „Hässlichen“ und „Schlechten“²⁶⁸ sah man in einer dementsprechenden Beschäftigung mit Kunst, die wiederum als positiver Gegensatz in Form einer »gottgegebenen«, hochgradig »reinen« Tätigkeit wahrgenommen wurde. Nicht umsonst versuchten Theoretikerinnen wie Tinette Homberg (1797-1877) eine religiös protegierte Forderung zur gesellschaftlich genehmigten Beschäftigung der Frauen mit Kunst und Wissenschaft durchzusetzen, indem sie diesen eine „kräftigende“, „aufklärende“, „veredelnde“, „reinigende“, „heilende“, „mildende“ und „erheiternde“ Wirkung zusprachen.²⁶⁹ In Anlehnung an eine praktisch-dilettantische Betätigung im Bereich der Kunst und gleichzeitiger Ablehnung professionellen Künstlertums, sah man jedoch auch in der gleichen theoretisch-wissenschaftlich bestimmten Beschäftigung, ein für das weibliche Geschlecht nicht »angebrachtes« Schaffensfeld. Die im Laufe des 19. Jahrhunderts eingeführte kunsthistorische Unterweisung an ausschließlich höheren Töchterschulen, scheint demnach zum einen das proklamierte Privileg zur genussorientierten, »schöngestigen« Betätigung in Abgrenzung zu mittleren und vor allem niederen Ständen nach Außen zu belegen. Ebenso wird auf diese Weise eine besonders auf Frauen ausgerichtete, kanonisch bestimmte und vor allem eingeschränkte Kunstgeschichtsvermittlung definiert. Die Frage nach einer für die Zeit überhaupt möglichen oder erlaubten Tiefgründigkeit in der potenziell zum Selbstzwecke bestimmten Beschäftigung mit dem Fach Kunstgeschichte, muss insbesondere in Hinblick auf den im Gegensatz zu höheren Knabenschulen lange vorenthaltenen Studienzugang für Schülerinnen höherer Töchter- und Mädchenschulen hinterfragt werden. Hierzu eignet sich der Überblick historischer Entwicklung und Etablierung des kunstgeschichtlichen Unterrichts an öffentlichen Schulen.

²⁶⁷ Schrödter 1853, S.3. Zitiert nach: Ebd.

²⁶⁸ Raumer 1988 (1853), S.128.

²⁶⁹ Homberg, Tinette: Einige Ideen zur Beantwortung der Frage: Wozu unserm Geschlechte Wissenschaft und Kunst dienen sollen?, in: Homberg, Tinette: Christliche Ermunterungen, [o. O.], 1828, S.89-114, in: Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, hrsg. von Elke Kleinau und Christine Mayer, 2 Bde., Weinheim 1996, Bd.1, S.85-88. Hier S.86.

4.2 Ein Abriss der Geschichte kunsthistorischer Unterweisung an höheren Töchterschulen

Während der vorerst zeichnerische und später kunsthistorische Unterricht an den höheren Knabenschulen und Gymnasien stellenweise bereits seit der Mitte des 19. Jahrhunderts in einzelnen deutschen Ländern geregelt war und eine dem Schulabschluss und der Entwicklung der Kunstwissenschaft entsprechende humanistische Ausrichtung verfolgte, ist mit der staatlichen Prüfungsordnung für Zeichenlehrerinnen an höheren Töchterschulen in Preußen seit 1863 eine erstmalig geforderte Grundqualifikation in Kunstgeschichte nachzuweisen.²⁷⁰ Dabei führten im Gegensatz zu den öffentlich geleiteten höheren Töchterschulen insbesondere die privaten Anstalten einen gesonderten kunsttheoretischen Unterricht ein.²⁷¹ Die kurze und unregelmäßige Existenz der Kunstgeschichte an Schulen für Mädchen wurde jedoch bereits durch den *Erlass vom 31. Mai 1894* und der daraufhin vom Staat geregelten Organisation höherer Töchterschulen aus der Verordnung der Pflichtfächer verbannt und nur für Schülerinnen über 15 Jahren als „wahlfreier Kurs“ angeboten.²⁷²

Schließlich gelang mit den *preußischen Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens vom 18. August 1908* doch noch eine erstmals staatlich koordinierte Einführung des Fachs Kunstgeschichte,²⁷³ das jedoch den vielfältigen höheren Schul- und Ausbildungsrichtungen für Frauen entsprechend in den Lehrplänen auch unterschiedlich vertreten war. Während an den höheren Mädchenschulen die Kunstgeschichte häufig an Fächer wie Geschichte, Religion oder Deutsch gekoppelt war und in der 10. Jahrgangsstufe eine Wochenstunde mehr unterrichtet wurde,²⁷⁴ erhielt das Fach in der 11. und 12. Jahrgangsstufe der Frauenschulen einen mit zwei Wochenstunden ausgewiesenen Pflichtfachcharakter.²⁷⁵ Sowohl im Lehrerinnenseminar als auch in den Studienanstalten wurde Kunstgeschichte nicht als gesondertes Fach unterrichtet.²⁷⁶ Schon mit dem *Erlass vom 31. Dezember 1917* wurde erneut und diesmal endgültig der kurzweilig staatlich praktizierte Kunstgeschichtsunterricht vom Lehrplan

²⁷⁰ Müller, Bernhard und Walter Jost: Bestimmungen über den Zeichenunterricht. Eine Zusammenstellung aller den Zeichenunterricht und die Stellung der Zeichenlehrer an den preußischen höheren Lehranstalten, höheren Töchter- und Mittelschulen, ... betreffenden Verfügungen, Erlasse und Gesetze, welche seit dem Jahre 1823 erschienen sind. Ein Nachschlagebuch für Behörden und Zeichenlehrer, zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Zeichenunterrichts in Preussen, Hannover 1894, [o. S.]. Zitiert nach: Kehr 1983, S.180.

²⁷¹ Stark 1878, S.18.

²⁷² Wychgram 1897.

²⁷³ Bestimmungen (...) 1915, S.55f.

²⁷⁴ Ebd., S.55.

²⁷⁵ Heilmann, Margarete: Der Kunstgeschichtsunterricht an der Frauenschule, hrsg. von Jakob Wychgram, Langensalza 1923 (= Schriften zur Frauenbildung, Heft 4), S.52.

²⁷⁶ Kehr 1983, S.181.

verdrängt.²⁷⁷ Eine Tendenz zur nun eher beruflich orientierten Bildung für Frauen²⁷⁸ entsprang dem großen Männerverlust der Kriegsjahre, weshalb zur Vermeidung der Versorgungslosigkeit, viele in Überzahl lebende Frauen auf ihren einstig alleinigen Beruf der Gattin, Hausfrau und Mutter verzichten mussten und sich nun entweder berufsspezifisch oder universitär ausbilden ließen.²⁷⁹

Wie Wolfgang Kehr bereits 1983 bemerkte, scheint gerade der Zeitraum von 1908 bis 1917 in seiner staatlich ausgerichteten kunsthistorischen Unterweisung an höheren Töchterschulen gleichsam „[...] als Höhepunkt und Endpunkt der historisch einmaligen Erscheinung der „Dame“ des 19. Jahrhunderts.“²⁸⁰ Während nämlich die beruflich orientierten Schulanstalten für Frauen das Fach Kunstgeschichte offensichtlich weniger zu berücksichtigen pflegten, erachtete man für junge, nicht zum Selbst- oder Berufszwecke gebildete »Damen« höherer Töchter- oder auch Frauenschulen, einen »kulturgeschichtlichen« und »kunstanschaulichen« Unterricht als unentbehrlich.²⁸¹

Die in dieser Arbeit bereits aufgestellte Annahme einer der repräsentativen und zur Konversation und damenhaftem Umgang verpflichteter, offensichtlich oberflächlich gestalteter Kunstgeschichtsunterweisung für junge Frauen höherer Stände, scheint auch anhand der aufgezeigten historischen Übersicht zur Entwicklung des Fachs an höheren Mädchenschulen bestätigt. Eine im Kapitel 5 durchzuführende Analyse der dazugehörigen Lehrmittel, soll diese These stützen.

5. Kunstgeschichtsbücher für »höhere Töchter«. Eine vergleichende Analyse

An die Ausführungen zum gesellschaftlichen Bedeutungskonstrukt und die historische Entwicklung des kunstgeschichtlichen Unterrichts an höheren Töchterschulen anknüpfend, wird im Folgenden eine genauere Analyse der dazugehörigen Lehrbücher des 19. und frühen 20. Jahrhunderts durchgeführt. In Bezug auf die bisherigen Kapitel muss dabei die Hauptfrage geklärt werden, wodurch sich ein speziell für junge Frauen hoher Stände ausgerichteter Kunstgeschichtsunterricht im Einzelnen auszeichnet. Dafür ist, dem jeweilig betrachteten Lehrmittel entsprechend, in gesonderter und vergleichender Betrachtung zunächst dem formal-methodischen Aufbau des Buchs in

²⁷⁷ Heilmann 1923, S.51ff.

²⁷⁸ Ebd., S.52.

²⁷⁹ Bestimmungen (...) 1915, S.VIII.

²⁸⁰ Kehr 1983, S.183.

²⁸¹ Ebd., S.181f.

Hinblick auf seine Gliederung, Vorgehensweise, dem Einsatz der Sprache und dem Abbildungsverfahren nachzukommen. Die Besonderheit der jeweiligen zeitlich-historisch bestimmten technischen Illustrationsmöglichkeiten sowie deren Auswahl, der Bezug zum Text und ihre Wirkungsintention auf den Leser muss dabei besonders berücksichtigt werden. Des Weiteren soll bei den einzelnen Lehrbüchern deren Inhalt und Zielsetzung in Bezug auf den jeweiligen Lehrkanon und die nach Möglichkeit heranzuziehenden Stellungnahmen einzelner Verfasser analysiert werden. Für den jeweils betrachteten Zeitrahmen relevante Programmschriften und Pläne sind ebenso zu berücksichtigen. So soll eine abschließende historische Einordnung sowohl in Bezug auf die Stellung und Entwicklung einer sich parallel formierenden kunsthistorischen Wissenschaft als auch den Entwicklungsphasen des kunstgeschichtlichen Schulunterrichts an höheren Knaben- und Töchteranstalten entsprechend, erfolgen.

Der Vergleich mit den gleichzeitig sich in Umlauf befindlichen Büchern für den höheren Knabenunterricht und an Gymnasien ist dabei von besonderer Bedeutung, da auf diese Weise der Verdacht auf ein komprimiertes, besonders an die gesellschaftlichen Bedürfnisse einer »Dame« angepasstes Wissenskonstrukt genauer hinterfragt und überprüft werden kann. Diese Analyse erfolgt unter Berücksichtigung des allgemeinen kulturhistorischen Hintergrundes des jeweiligen Entstehungszeitraumes des Buchs sowohl in politisch-sozialer Hinsicht als auch besonders in Hinblick auf die gängigen wissenschaftlich fundierten Geschlechtstheorien und -Wahrnehmungen.

Bei der folgenden Analyse muss zudem an den begrenzten Rahmen der untersuchten Lehrmittel erinnert werden, der sich gemäß der historischen Entwicklung eines kunsthistorischen Unterrichts an höheren Töcherschulen entsprechend auf die Zeit bis spätestens 1917 begrenzen lässt, als der staatlich eingeführte Unterricht für dieses Fach abgeschafft wurde. Der zeitliche Rahmen erstreckt sich hier von 1862, dem Jahr als das erste der aufgeführten Bücher erschien, bis zum Jahr 1917,²⁸² dem letzten bekannten Schulbuch zum Thema.

Der Bezug zur ästhetischen Unterweisungstradition höherer Stände durch musisch-zeichnerische Bildung ist auch im Kontext einer theoretischen Kunstgeschichte nicht zu vernachlässigen. Wie bereits im Kapitel 2.1 und 2.2 aufgezeigt wurde, ist der Übergang von einem praktischen Kunstunterricht zu einem theoretischen Wissenskanon durch Lehrbücher nicht stringent und bleibt im Laufe des gesamten 19. Jahrhunderts in

²⁸² Dabei handelt es sich um die zweite Auflage des 1913 erstmals erschienenen Werks. Genauer ist dem Kapitel 5.5 zu entnehmen.

gegenseitiger Abhängigkeit und Beeinflussung, was insbesondere bei der inhaltlichen Beschaffenheit der Bücher zu berücksichtigen ist.

Vor dem Schriftenvergleich ist auch das Alter der angesprochenen »jungen Frauen« nochmals genauer zu definieren. In den bisherigen Ausführungen wurde bereits von einem »Höchstalter« der von den Töchterschulen abgehenden Mädchen gesprochen. Folgt man nun sowohl den Mädchenschulplänen, die einen Kunstgeschichtsunterricht erst in den letzten Klassen vorsehen als auch der meist im Vorwort der Lehrbücher betonten Einschränkung und Ausrichtung des Werks auf den „Unterrichtsplan höherer Lehranstalten“, ²⁸³ kann bei der 10. Klasse als letzter Bildungsstufe zufolge von einem Alter zwischen 14 und 16 Jahren ausgegangen werden. Da diese »Mädchen« nach Beendigung der schulischen Laufbahn bereits reif für eine Heirat waren und somit als »junge Frauen« wahrgenommen wurden, muss auch im Zusammenhang dieser Arbeit mit Büchern gerechnet werden, die nicht für Kinder, sondern vielmehr für junge Erwachsene verfasst wurden.

So wird eine nachfolgende Analyse nur unter Berücksichtigung aller im bisherigen Kontext aufgeführten Punkte zu gestalten sein.

5.1 Der Wandel von Handbüchern zu Schulbüchern. Die ersten allgemeinen und speziell auf das weibliche Geschlecht ausgerichteten kunsthistorischen Lehrbücher:

Försters *Vorschule der Kunstgeschichte*²⁸⁴ versus Kuß' *Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte*²⁸⁵

Mit der Herausbildung der für ein bürgerliches und konsumfreudiges Publikum geschaffenen kunsthistorisch-populärwissenschaftlichen Literatur geht die Entstehung schulspezifisch orientierter Lehrbücher für das Fach Kunstgeschichte an höheren Knaben- und Mädchenschulen einher. Im Folgenden sollen die ersten Schullehrbücher in Hinblick auf deren Orientierung an den bereits publizierten kunsthistorischen Handbüchern wie zum Beispiel Lübkes *Grundriss der Kunstgeschichte* von 1860, das als

²⁸³ Vgl. Kuß, J.: *Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, der Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln*, 6. verm. und verb. Aufl. Stuttgart 1882, S.III.

²⁸⁴ Der vollständige Titel des Werks lautet: Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke): *Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterrichte bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln*, Stuttgart 1868.

²⁸⁵ Der vollständige Titel des Werks lautet: Förster, Ernst: *Vorschule der Kunstgeschichte*, Leipzig 1862.

Mittlerwerk zwischen wissenschaftlichen Handbüchern und derivierten Schulbüchern verstanden werden kann, untersucht werden. Eines dieser frühen Schulbücher ist Ernst Försters (1800-1885) *Vorschule der Kunstgeschichte* aus dem Jahr 1862.²⁸⁶ Bei der Definition seiner Zielgruppe wurde der Autor eigenen Angaben zufolge von dem Gedanken geleitet, das Werk

„[...] beim Unterricht in den Lehranstalten für höhere weibliche Bildung eingeführt zu sehen, wo es dem Lehrer nicht schwer fallen dürfte, mit Hülfe des Buchs bei seinen Schülerinnen einen guten Grund für gesunde Kunstanschauung zu legen [...]“,²⁸⁷

womit auch gleichzeitig das erste bekannte Schulbuch für »höhere Töchter« vorgestellt wäre. Zeitlich greift es dem 1868 erschienenen *Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterrichte bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln*²⁸⁸ vor. Dem Titel zufolge handelt es sich bei dem letztgenannten Werk wiederum um ein in erster Linie an Knaben gerichtetes Schulbuch, was in dieser Zeit durchaus üblich war und sich mit der Tradition und der Selbstverständlichkeit eines, im Vergleich zu Frauen, regelmäßig betriebenen Kunstgeschichtsunterrichts an höheren Knabenschulen deckt.²⁸⁹ Im Gegensatz zu Försters bekannter Person hält sich der Verfasser des Leitfadens bis zur dritten Auflage anonym, ehe *Er* sich schließlich als Frau unter dem Signum »J. Kuß«²⁹⁰ zu erkennen gibt.²⁹¹ Interessant erscheint dabei, dass sich die Autorin dieses für allgemein höhere Lehranstalten verfassten Leitfadens bereits während ihrer Anonymität im Vorwort des Werks als Leiterin einer höheren Töchterschule zu erkennen gibt und gleichzeitig zur Einführung der Kunstgeschichte in den „[...] Unterrichtsplan höherer Lehranstalten, einschließlich der höheren Töchterschulen [...]“ aufruft.²⁹²

Von besonderer Bedeutung ist dabei Lübkes Aktivität an der weiteren Herausgabe des Leitfadens. War er seit der ersten Auflage am Werk als Verfasser des Vorwortes

²⁸⁶ Förster 1862.

²⁸⁷ Ebd., S.IX.

²⁸⁸ Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868.

²⁸⁹ Hier sei an die kurze Phase staatlich koordinierter kunsthistorischer Unterweisung an höheren Töchterschulen zwischen 1908 und 1917 erinnert. Die uneinheitlichen »Momente« kurzzeitig praktizierten Unterrichts für Frauen und gleichzeitig weit verbreiteten Knabenunterrichts im gesamten 19. Jahrhundert, lassen auf eine ausschließlich vom männlichen Geschlecht ausgehende Lehrmittelenstehung schließen. Dementsprechend ist ein gesondert für Frauen vorgesehenes Kunstgeschichtsbuch entweder bereits dem Titel oder den Angaben des Verfassers im Vorwort zufolge auf sein angesprochenes Lesepublikum zurückzuführen.

²⁹⁰ Lebensdaten unbekannt.

²⁹¹ Kuß, J.: *Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterrichte bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln*, 3. Aufl. Stuttgart 1874, S.IV. Zitiert nach: Kehr 1983, S.40.

²⁹² Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, S.III.

beteiligt,²⁹³ kündigt er nach dem Tod der Verfasserin im Jahr 1878, eine zur fünften Auflage eigens übernommene „Durchsicht“ des Leitfadens an.²⁹⁴ Mit der siebten Auflage wird das Werk von Ernst Wickenhagen²⁹⁵ völlig umgearbeitet²⁹⁶ und schließlich wird ab der zehnten Auflage im Jahr 1903 die Verfasserin der Originalausgabe nicht mehr genannt.²⁹⁷ Dem publizistischen Erfolg zufolge konnte sich das Buch bis zum Jahr 1926 in 16 jeweils unterschiedlichen Neuauflagen behaupten, was auf kein Weiteres der nachfolgend analysierten Werke zutreffen wird. Lübkes Bedeutung für das Fach Kunstgeschichte sowohl im universitären und damit wissenschaftlichen Bereich als auch sein »indirektes« Mitwirken bei der Herausgeberschaft und Protektion eines der ersten kunstgeschichtlichen Schulbücher, wird bei den folgenden Vergleichen eine entsprechende Rolle spielen. Dabei wird seine Stellungnahme in Bezug auf Fragen der Unterstützung bildungseinschränkender Propaganda für Frauen des 19. Jahrhunderts hinterfragt und des Weiteren der Bezug zu einer komprimierten Wissensvermittlung hergestellt. Zunächst wird jedoch in einem ersten Schritt der formale Aufbau hinsichtlich der Gliederung und Stoffanordnung, den Abbildungen und ihrem Bezug zum Text untersucht.

5.1.1 Formaler Aufbau der Bücher: Gliederung und Bild-Text-Verhältnis

Vergleicht man die hier abgebildeten Inhaltsverzeichnisse beider Werke (Abb.7, Abb.8) wird bereits an der einleitenden, formalen Anordnung eine gänzlich entgegengesetzte Herangehensweise deutlich. Förster wählt einen nach »Kunstmerkmalen« beziehungsweise „bildnerischen Kategorien“ der Kunst bestimmten Werkaufbau.²⁹⁸ Nachdem er für die Einleitung in den Bereich der Kunstgeschichte den *Ursprung*, die *Grundmerkmale* oder das *gemeinsame Gesetz* der Künste mit einer allgemeinen Einführung zu den drei Kunstgattungen präsentiert hatte, stellt er die einzelnen

²⁹³ Ebd., S.IV-VIII.

²⁹⁴ Kuß, J.: Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln, hrsg. von Wilhelm Lübke, 5. Aufl. Stuttgart 1879 (1. Aufl. Stuttgart 1868), S.IX. Zitiert nach: Kehr 1983, S.40.

²⁹⁵ Lebensdaten unbekannt.

²⁹⁶ Kuß, J.: Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet nach den besten Hilfsquellen, bearbeitet von Ernst Wickenhagen, 7. Aufl. Stuttgart 1892 (1. Aufl. Stuttgart 1868). Zitiert nach: Ebd.

²⁹⁷ Wickenhagen, Ernst: Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, 10. Aufl. Esslingen 1903 (1. Aufl. Stuttgart 1868). Zitiert nach: Ebd.

²⁹⁸ Förster 1862, *Inhaltsverzeichnis*, S.XIf.

Kategorien wie *Auffassung*, *Anordnung*, *Proportionen* oder *Charakterbildung* mit einer erneut nach Gattungen vorgenommenen Unterteilung vor.²⁹⁹ Mit einem Blick auf Försters verwendete 269 Holzschnittillustrationen wird klar, dass sich dieses Vorgehen nach einem Prinzip des „Machens“ richtet,³⁰⁰ also einem aus der Perspektive praktisch-künstlerischer Tätigkeit aufbereiteten Lehrkanon. Dementsprechend folgt die Zusammenstellung der Themen und Illustrationen zu einzelnen Kategorien weniger einer kunsthistorisch-chronologischen Reihenfolge, sondern formalen und technischen Kennzeichen. So präsentiert sich das Kapitel der *Proportionen* mit einer Mischung aus architektonischen Bauplänen neben perspektivisch verkürzten antiken Tempeln oder maßbestimmten physiognomischen Studien nach *Geschlecht*, *Alter* oder *Ausnahmen* zu verschiedenen Körpertypen (Abb.9).³⁰¹ Die gleiche Problematik findet sich auch in der Kategorie der *Anordnung* wieder, in der die Frage nach dem richtig zu setzenden *Schwerpunkt*, dem *Gleichgewicht* und der *Symmetrie* mit Hilfe von zeitlich und kulturell sich widersprechenden altägyptischen und griechisch-antiken Figuren vergegenständlicht wird (Abb.10).³⁰²

Zudem scheint sich der Ablauf des Textes zu den laufend abgebildeten Illustrationen nicht immer simultan zu vollziehen. Betrachtet man nochmals die abgebildete Seite mit dem Figurenvergleich (vgl. Abb.10) wird im Text bereits ein Hinweis zu der erst auf der nächsten Seite abgebildeten Frauengruppe gegeben.³⁰³ Ein folglich konstantes Vor- und Zurückblättern wird das Lesen und Betrachten erschweren, was den uneinheitlichen Eindruck einer häufigen Widersprüchlichkeit der nebeneinander aufgezeigten Werke verstärken wird.

Mit dem Hinzukommen häufiger Wiederholungen dieser zu generellen »Anschauungsmustern« verfremdeten Werke, bleibt eine schließliche Verwirrung nicht aus. Treffend drückt es das Beispiel der antiken Gruppe der *Drei Grazien* in ihrer Ersterwähnung zur Kategorie der *Anordnung*, über die erneute Heranziehung zur Veranschaulichung der *Form* und letztlich Vergegenständlichung des *Idealen der griechischen Kunst* unter der Kategorie *Charakterbildung* (Abb.11) aus.³⁰⁴

Der Verdacht auf eine Kategorisierung und regelrechte Typisierung der gewählten Beispiele wird besonders durch die Illustrierung der letzten Kategorie der *Darstellung*

²⁹⁹ Ebd.

³⁰⁰ Kehr 1983, S.41.

³⁰¹ Förster 1862, S.124-137.

³⁰² Ebd., S.115.

³⁰³ Ebd., S.115f.

³⁰⁴ Ebd., S.116, 169, 187.

verstärkt.³⁰⁵ Direkte Anweisungen für die treffendste Körperstellung und Anordnung der Gliedmaßen zur Erzeugung einer „wahrhaftigen“ Wirkung werden an eigens verfremdeten und aus dem Kontext eines Gesamtkunstwerks herausgenommenen »Typen« vergegenständlicht, was sich insbesondere am Beispiel einer „[...] von Sehnsucht gezogen[en], von Scheu zurückgehalten[en] [...]“ Madonna Giottos (Abb.12) oder der durch „[...] Andacht, unbefangenes Hingeben an fromme Gedanken [...] versunkenen, betenden Heiligen (Abb.13) erschließt.³⁰⁶

Zieht man noch zu den aufgezeigten Illustrationen, das zu Beginn des Buchs aufgestellte Abbildungsverzeichnis hinzu, wird das Vorgehen nach charakteristischen, generell gültigen »Musterwerken« offensichtlich.³⁰⁷ Die im Text fehlende Datierung, eine Künstlerzuschreibung und der Werktitel beziehungsweise der Titel des aus dem Gesamtwerk gewählten Ausschnitts wird auch im Verzeichnis nicht ergänzt. Mit einer übergeordneten, abstrahierten Betitelung wird nicht auf ein speziell zu exemplifizierendes Kunstwerk, sondern auf ein Beispiel für formale Vorgehensprinzipien hingewiesen, wie es auch die erwähnten Figuren (Abb.12, Abb.13) mit ihren Originaltiteln einer *Falschen* oder *Zweifelhaften und Unwahren Bewegung* belegen.³⁰⁸

Aus dem dargelegten Sachverhalt geht eindeutig hervor, dass mit der Entscheidung für ein Herangehen aus der Perspektive des »Erschaffens«, also der eigenen künstlerischen Tätigkeit, gleichzeitig eine Abwendung von der üblich zu erwartenden Präsentation eines Überblicks herausgreifender Kunstwerke der gesamten Weltgeschichte einhergeht.

Ein vergleichender Blick auf Kuß` jüngerer Leitfaden für höhere Schulen im Allgemeinen soll zur Klärung des didaktischen Vorhabens beider Werke verhelfen. Bereits das Inhaltsverzeichnis (vgl. Abb.8) des *Leitfadens* präsentiert sich in übersichtlicher Form mit einer nach insgesamt vier Gattungs-Abschnitten unterteilten Gliederung³⁰⁹. Der Anfang jedes Abschnitts wird durch eine Einführung in die *Mittel und die Verfahren der Darstellung*³¹⁰ beziehungsweise den weiteren Auflagen zufolge durch *Material und Bearbeitung* eingeleitet.³¹¹ Darunter ist die jeweilige Technik mit dem Werkzeug, den nötigen Mitteln und Methoden der künstlerischen Arbeit zu verstehen. Eine weitere Unterteilung der Gattungen weist letztlich auf die größte Abweichung von Försters Vorgehensweise hin: beginnend mit den „Indern“ bis hin zur deutschen Malerei des 19. Jahrhunderts werden verschiedene Kulturen und Länder in systematisch

³⁰⁵ Ebd., S.201-217.

³⁰⁶ Ebd., S.210.

³⁰⁷ Ebd., *Verzeichnis der Abbildungen*, S.XIIIff.

³⁰⁸ Ebd., S.XIV.

³⁰⁹ Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, S.IX-XII.

³¹⁰ Ebd.

³¹¹ Kuß 1882 (1868), S.XIff.

geordneter, historisch-chronologischer Abfolge ihrem Schaffenswerk entsprechend vorgestellt, was zudem anhand der 86 textbegleitenden Holzstichillustrationen auch optisch untermauert wird.³¹² Neben ihrer Aufgabe, das schriftlich Übermittelte in zeitlicher Abfolge einzelner, kultureller »Höchstleistungen« zu exemplifizieren, überzeugen sie insbesondere durch die zeitgleiche Übereinstimmung der Bild-Text-Abfolge, wie es am Beispiel der Baukunst zur gotischen Architektur am *Dom in Beauvais* mit direkt anschließender Beschreibung und genauen Daten verdeutlicht wird (Abb.14).³¹³

Ein weiterer Unterschied erweist sich in der höheren Objektivität bei der Wiedergabe der Kunstwerke: im Gegensatz zu Försters im Holzschnittverfahren geschaffenen schlichten Umrissabbildungen, werden die Kunstwerke bei Kuß mit Hilfe von Holzstichreproduktionen abgebildet. Diese ermöglichen eine plastische, mit Licht-Schatten-Wirkung und Körperlichkeit ausgestattete Wiedergabe. Die genaue Benennung der aufgeführten Abbildungen folgt zudem einer exakten kunsthistorischen Zuordnung, die sich sowohl im Text als auch im Abbildungsverzeichnis (Abb.15) wieder findet und somit die im gesamten Werk dominierende klare Übersicht und Systematik kulturgeografisch und in Stilabfolge aufgeführter Kunstwerke betont.³¹⁴

Wie wirkt sich jedoch dieser gänzlich unterschiedlich konzipierte Unterricht auf seine Schüler beziehungsweise Schülerinnen aus und wo sind die Gründe für diese Abweichungen zu suchen? Im nächsten Kapitel soll mit Hilfe der Untersuchung allgemeiner Entwicklungsstationen der Kunstwissenschaft und der Abfolge einer Herausbildung des staatlich koordinierten Schulfachs Kunstgeschichte an höheren Schulen die Erklärung für die jeweils spezifische Vorgehensweise der Bücher und ihre didaktische Zielsetzung geklärt werden.

5.1.2 Inhalt, Ziele und Einordnung. Stellung der ersten kunsthistorischen Schulbücher für Frauen zur Kunstwissenschaft

Bereits in Försters Vorrede zu seinem Buch wird das Vorhaben der Erschaffung einer Schulliteratur für höhere Töchteranstalten nach den „[...] allgemeinsten Bestimmungen und Merkmalen[n] [...]“, die „[...] zum Studium der Kunstgeschichte [nur, H.G.]

³¹² Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868. Demgegenüber verfügt die sechste Auflage über 134 Illustrationen.

³¹³ Ebd., S.38.

³¹⁴ Ebd., *Verzeichniß der Illustrationen*, XIIIff.

vorzubereiten [...]“ haben, bereits wörtlich eingeleitet.³¹⁵ Dabei rechtfertigt er die Unterlassung bedeutender kunsthistorischer Daten, Fakten und Bezeichnungen mit dem „[...] Einblick in die Technik der Künste im Allgemeinen [...]“, was wiederum dem Ziel nachzukommen hat, eine eingehende Kunstbetrachtung von „fremdartigen Bezeichnungen“ und „nothwendig gewordene[n] Erklärungen“ freizuhalten, denn

„[...] [m]an soll nicht genöthigt sein, ein Buch mit dem Wörterbuch in der Hand zu lesen! [...] Gehören doch zur Betrachtung von Kunstwerken nur gesunde Augen und zu ihrem Verständniss nur anhaltende Betrachtung und aufmerksame Vergleichung!“³¹⁶

Seiner Überzeugung nach richtet Förster sein gesamtes Werk darauf aus, eine vereinfachte, leicht verständliche Literatur für Anfänger in kunsthistorischer Unterweisung zu schaffen. So erfüllt er seinem Werkkonzept zufolge die Forderung der großen kunstgeschichtlichen Handbücher Kuglers und Schnaases nach einer Anleitung zum ästhetischen Urteil auf der Grundlage historischen Wissens³¹⁷ nur teilweise. Zwar bezieht er sich im Vorwort seiner *Vorschule* auf Winckelmanns Lehren und somit zwangsläufig auf den Aufruf zur Förderung einer allgemeinen, wissenschaftlich begründeten Schönheitswahrnehmung,³¹⁸ grenzt sich jedoch von den gleichen Handbüchern mit seiner nach technisch-gestalterischen Kunstmerkmalen bestimmten Einteilung, der Werkveranschaulichung und der somit deutlichen Entgegensetzung von einem kulturhistorischen Überblick auf wissenschaftlicher Basis ab. Zugleich verweist er aber auf dieselbigen für die Klärung weitergehender, tieferer Fragestellungen,³¹⁹ wodurch sich die Annahme nach einem von Förster »zu stark« komprimierten Wissen im Schulbuch für »höhere Töchter« zu bestätigen scheint.

Doch trotz der klaren Abkehr vom systematischen, geschichtlich orientierten Vorgehen, lassen sich dennoch auch Ähnlichkeiten zwischen Kuglers Handbuch und Försters Schulbuch feststellen. Vergleicht man Abbildungsbeispiele beider Werke, wird klar, dass sie eine »verwandte« Darstellungsweise verfolgen, indem beide an »Umrissillustrationen« festhalten, die von Kugler (Abb.16)³²⁰ auch eigenhändig oder bei Förster mittels eines Holzschnittverfahrens (vgl. Abb.9, Abb.10, Abb.11, Abb.12, Abb.13) erstellt wurden. An dieser Stelle sei an Starks Aufruf zur Einführung kunstgeschichtlichen Unterrichts im damals übergeordneten Zeichenunterricht erinnert, da er

³¹⁵ Förster 1862, S.IX.

³¹⁶ Ebd., S.Vf.

³¹⁷ Locher 1996, S.69.

³¹⁸ Förster 1862, S.V.

³¹⁹ Ebd.

³²⁰ Kugler, Franz: Handbuch der Kunstgeschichte, 2 Bde., 3. gänzl. umgearb. Aufl. Stuttgart 1859 (1. Aufl. Stuttgart 1842), Bd.2, 1.Abtheilung, S.257.

neben einer theoretischen Unterweisung insbesondere die »Formwahrnehmung« gefördert sehen wollte, für welche sich wiederum gerade das zeichnerische Beherrschen der erwähnten „Umrissillustrationen“ besonders eignete.³²¹ So beruft sich auch Förster in seinem Schulbuch auf Fiorillo,³²² dessen Beispiel aus dem Kapitel 2.2.1 stellvertretend für das Festhalten an einem formal-künstlerischen Verständnis von Kunstwerken steht, welches wiederum auf die Tradition der Kunstgelehrten, die die künstlerische Praxis mit kunstkritischer Reflexion verbanden, zurückzuführen ist.³²³ Die Etablierung der Kunstwissenschaft forderte jedoch bereits um die Jahrhundertwende eine der Praxis abgewandte Methodik, was für Försters noch praktisch-theoretisch verhaftete Doppelorientierung als „Doctor der Philosophie und Historienmalerei“ um 1845 als er sich in Berlin um die Professur der „Theorie und der Geschichte der neueren Kunst“ bewarb, zum Verhängnis wurde.³²⁴ Auch die Entwicklung des Kunstgeschichtsunterrichts folgte den Tendenzen der Wissenschaft und befand sich zur Entstehungszeit von Försters Schulbuch in der Phase nach 1848 und somit Starks Einsatz für eine Angliederung kunsttheoretischen Unterrichts an den gängigen Zeichenunterricht. Das bedeutete zwar neben einer weiteren Unterweisung durch Zeichenlehrer, einen zugleich stärkeren Bezug zur universitären Kunstgeschichte als philologisch-wissenschaftlicher Disziplin, der schließlich auch Kugler, Schnaase oder Springer zugehörten. So kündigt sich das Ende der von den genannten Kunsthistorikern praktizierten Illustrierung der Handbücher durch eigene Zeichnungen bereits mit Lübkes *Grundriss* (1860) an; damit wird schließlich die gänzliche Verabschiedung von einem theoretisch-praktischen Dualismus mit gleichzeitiger Hinwendung zum Enzyklopädismus deutlich.

Zwar setzt Förster keine eigenen Zeichnungen in seiner Vorschule ein; klar wird jedoch, dass das Werk in seiner Entstehungszeit nach Lübkes *Grundriss* und der bereits stark verbreiteten Neuorientierung einer um Anerkennung ringenden Kunstwissenschaft, die bis zum Einsatz der Autotypie Ende des 19. Jahrhunderts³²⁵ technisch präzisere Holzstichillustration bevorzugt, einer eher künstlerisch und somit altertümlich gekennzeichneten geschichts- und wissenschaftstunabhängigen Vorgehensweise anhand ungenauer Holzschnitte verhaftet bleibt.

³²¹ Stark 1848, S.18.

³²² Förster 1862, S.V.

³²³ Dilly 1979, S.187.

³²⁴ Ebd.

³²⁵ Nickel, Heinrich Leopold: *Fotografie im Dienste der Kunst. Die Anwendung der Fotografie in der Kunstwissenschaft, Archäologie und Vorgeschichte*, Halle 1959, [o. S.]. Zitiert nach: Kehr 1983, S.69. Für Informationen zur Technik der Auto- und Fototypie siehe Kapitel 5.4.1.

Der Widerspruch von Försters Methodik und dem Anspruch einer universitären kunstgeschichtlichen Disziplin verstärkt sich, wenn man die am Ende der Vorschule propagierte Werbung für Heinrich Ottes (1808-1890) *Archäologischen Katechismus* (Abb.17)³²⁶ mit der Andeutung einer baldigen Abkoppelung kunsthistorischen Unterrichts vom Zeichenunterricht und seiner ausschließlichen Angliederung und Unterordnung an philologische Fächer wie Archäologie heranzieht.³²⁷ Die Tendenz zu einer verstärkt wissenschaftlich untermauerten Kunstgeschichtsdisziplin wäre somit deutlich angekündigt.

Anders erweist sich die Erklärung für Kuß' systematisch-kulturhistorisches Vorgehen. Stellten die ersten Handbücher Kuglers, Schnaases und Springers Erkenntnisse der Kunstgeschichte als grundlegende Anleitung zur Ausbildung eines ästhetischen Urteils für ein wissbegieriges, größeres, bürgerliches Publikum vor der Märzrevolution dar, führte Lübke in seinem *Grundriss* einerseits die Tradition der Fachenzyklopädien der bereits aus dem 18. Jahrhundert herrührenden Literaturgattung fort. Andererseits leitet er jedoch eine Reihe an weiter verkürztem, auf das Wesentliche der Kunst beschränktem Lehrrepertoire für Laien ein,³²⁸ dass nun in allgemein gültiger Normierung, „Schwarz auf Weiß“ nach Hause getragen werden konnte.³²⁹ Dem kam auch der Großteil der sich zu den „Gebildeten“ zählenden Bürger nach,³³⁰ indem dieses und ähnliche Werke massenhaft gekauft und schließlich in der heimischen Vitrine symbolisch für den bildungsbegründeten, ästhetischen Kunstgenuss auf- und ausgestellt wurden.

In deutlichem Verweis auf Lübkes *Grundriss*, folgt auch Kuß dem Aufruf des Unterstützers ihres Leitfadens zur Einführung der Kunstgeschichte an Schulen zur Entfaltung der „Eindrücke des Schönen und Edelsten“ als Grundbedürfnis eines nun nach Bildung strebenden „Volkes“.³³¹ In klarer Abgrenzung zu Förster übernimmt Kuß sogar das in den Handbüchern dominierende Illustrationsverfahren, indem Abbildungen aus Kuglers Handbuch (Abb.18),³³² über den *Grundriss* Lübkes (Abb.19)³³³ bis hin zum Leitfaden für Schulen (Abb.20) eingesetzt werden,³³⁴ wie es das Beispiel der Illustrierung der *Christusfigur von der Kathedrale zu Amiens* belegt. Der deutliche Bezug zur immerhin einen wissenschaftlichen Anspruch erfüllenden »Gelehrtenliteratur«,

³²⁶ Förster 1862, Reklame, [unpag.].

³²⁷ Kehr 1983, S.51-64.

³²⁸ Locher 1996, S.69f.

³²⁹ Kehr 1983, S.43.

³³⁰ Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868.

³³¹ Lübke, Wilhelm: Vorwort, in: Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, S.IV-VIII. Hier S.V.

³³² Kugler 1859 (1842), S.389.

³³³ Lübke 1887 (1860).

³³⁴ Kuß 1868, S.92.

beziehungsweise zu kunsthistorischen Handbüchern, wird somit nicht nur durch die tradierte Zielsetzung einer nach Reihung maßgebender Werke und Epochenstile in historisch-chronologischer Abfolge, sondern zudem durch den Einsatz einer, im Gegensatz zum gröberen Holzschnittverfahren Försters, fortschrittlicheren und feineren Holzstichtchnik verdeutlicht.

Dabei ist zu betonen, dass trotz des seit der Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzenden Wechsels von der Reproduktionsgrafik zur Reproduktionsfotografie die Kritik an letzterer wegen ihres Mangels an „[...] künstlerischer Übersetzungsleistung des Grafikers [...]“ und fehlender Präzision, die durch grafische Verfahren nach belieben stärker betont werden konnte, nicht ausblieb und ein weitergeführter Einsatz der Druckgrafik legitimiert und bevorzugt schien.³³⁵ Gegenüber einer Druckgrafik könne eine „mechanisch“ erstellte Fotografie nie die „Illusion“ eines Originalwerks erzeugen,³³⁶ weshalb sich vereinzelt bis zum Übergang ins 20. Jahrhundert in vielen hier aufzuführenden Schulbüchern der Einsatz klassischer Reproduktionsgrafik fortsetzen wird, was zugleich eine weiterhin breite Verwendung von Holzschnitt- und Holzstichillustrationen bedeutete.

Trotzdem kann an dieser Stelle erneut Försters fast zu »naiver« Abbildungsmechanismus nicht in Schutz genommen werden. Immerhin steht sein Werk zeitlich hinter den Handbüchern und Lübkes mit ausgereiften Holzstichgrafiken bebilderten Grundriss. Dass sich Kuß im Gegensatz dazu bereits im Vorwort für einen zusätzlich zu veranschaulichenden Unterricht mit weiteren, »modernen« bildnerischen Mitteln wie Fotografien, Gipsabgüssen oder Wandtafeln einsetzt, belegt den Ansatz einer dem »seriöseren« Unterrichtsziel folgender Lehrbuchmethodik. Mit der zusätzlichen Betonung den *Leitfaden* insbesondere auf höheren Anstalten,³³⁷ womit Knabenschulen wie Gymnasien und Lyzeen gemeint sind, eingesetzt sehen zu wollen, folgt Kuß den Bedürfnissen einer fundierten schulischen Wissensvermittlung. In ihrer weiterführenden Stellung zur Universität und somit im Gegensatz zu höheren Töchterschulen, gründen diese Anstalten auf einem zwangsläufig wissenschaftlich-analytischen Unterricht, dem offensichtlich auch der *Leitfaden* seiner Bestimmung zufolge nachzukommen scheint.

Während demnach Försters *Vorschule* auf einen eher praktisch-anschaulichen Zeichenunterricht in der Tradition rein ästhetischer Lehren einer Kunstwahrnehmung gründet, die ohne Vorwissen auskommt, sind bei dem für eine hauptsächlich männliche

³³⁵ Schwaighofer, Claudia-Alexandra: Von der Kennerschaft zur Wissenschaft. Reproduktionsgraphische Mappenwerke nach Zeichnungen 1726–1857, unveröffentl. Diss. München 2006 (Druck in Vorbereitung), S.247f.

³³⁶ Schwaighofer 2006, S.248.

³³⁷ Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, S.III.

Leserschaft an höheren Anstalten geschaffenen *Leitfaden* Kuß` bereits erste Anzeichen für die Überwindung des lange propagierten »sinnlichen Genusses« durch eine streng systematische, im Enzyklopädismus und historischer Anschauung der zweiten Jahrhunderthälfte begründeten Lehre einer wissenschaftlichen, universitären Kunstgeschichte begründet.

Zur schließlichen Wertung beider Schulbücher ist zunächst noch die Stellung der wichtigsten Kunstwissenschaftler des 19. Jahrhunderts zur künstlerischen Bildungsfrage junger Frauen aufzuzeigen. Gerade Lübkes Aktivität soll dabei den Blick auf ein ideologisch begrenztes Bildungsspektrum junger Frauen lenken und in Hinblick auf die hier angeführten Schulbücher zum besseren Verständnis des Entstehungshintergrundes und der inhaltlichen Lehrmittelbeschaffenheit verhelfen.

5.1.3 Die Frauen in der Kunstgeschichte:³³⁸ Lübkes kunstwissenschaftlich protegiert Sexismus

Auf die musische Beschäftigung junger Frauen »vornehmer Stände« in dilettantisch bestimmtem, ästhetisch-künstlerischem Tätigkeitsfeld wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits eingegangen. Die ursprünglich aufklärerischen Geschlechtstheorien zahlreicher Philosophen, Pädagogen, Mediziner und Psychologen³³⁹ wurden in romantisch verklärter Form in das 19. und frühe 20. Jahrhundert übertragen; einer Zeit, in der mit der immer stärker werdenden Frauenbewegungen auch die Kritik an dem »weiblich« definierten Lebensbild mit begrenzten Bildungsmöglichkeiten in sowohl künstlerisch-praktischem als auch wissenschaftlich-theoretischem Bereich zunahm. Die steigende Anzahl professionell tätiger Künstlerinnen³⁴⁰ führte schließlich zur Entstehung unterschiedlicher wissenschaftlicher Schriften zahlreicher, so genannter „Experten“ und Kritiker, die mit großem Misstrauen das wandelnde Berufsbild und die zunehmende Selbständigkeit der Frauen schriftlich begleiteten.³⁴¹

In welches Verhältnis ist jedoch die Situation einer im Schaffen zurückgedrängten Künstlerin des 19. und frühen 20. Jahrhunderts mit den für »höhere Töchter« des Bildungsbürgertums »produzierten« Schulbüchern zu setzen? In Analogie zu einer den

³³⁸ Der vollständige Titel des Werks lautet: Lübke, Wilhelm: Die Frauen in der Kunstgeschichte: Vortrag, gehalten im Grossratssaale zu Zürich am 16. Januar 1862, Stuttgart 1862.

³³⁹ Heuer 2001, S.269.

³⁴⁰ Muysers, Carola (Hrsg.): Die bildende Künstlerin. Wertung und Wandel in deutschen Quellentexten 1855-1945, Amsterdam und Dresden 1999, S.37.

³⁴¹ Muysers 1999, S.37.

Tugenden, familiären Verpflichtungen und damenhaftem Profil orientierten Erziehung und Bildung junger Bürgerstöchter in den Bereichen musisch-zeichnerischer Unterweisung sowie jeglichen »geistig-theoretischen« Betätigungen im begrenzten schulischen Fächerkanon, geht auch eine öffentliche Ablehnung der zum Selbstzwecke vorgesehenen, hohen Ansprüchen einer professionell wissenschaftlichen Tätigkeit angepassten Bildung einher. Die deutliche Grenzziehung zwischen einer Unterweisung in »dilettantisch« zu erlernendem Schulwissen und universitärer, zum freien Denken anregender Betätigung, deckt sich mit den einzig erlaubten Berufsvorstellungen einer Hausfrau, Gattin und Mutter, zu denen weder das professionelle Künstlertum, noch eine »ernsthafte« Beschäftigung mit der Kunstgeschichte zu zählen war. Kurzum: jegliche Form einer hohen, zur Eigenentfaltung vorgesehenen Bildung und Betätigung wurde strikt abgelehnt, was sowohl für die Kunst selbst als auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit derselben das gleiche bedeutete. Es galt sich an die Grenzen des Dilettantismus sowohl auf praktischer als auch auf theoretischer Ebene zu halten.

Im Kontext dieser Schlussfolgerung würde es demnach interessant erscheinen, einen genaueren Blick auf die »Produzenten« dieser oft radikalen Ablehnung erweiterter weiblicher Lebensformen zu werfen.

Den langfristig vernunftbestimmten, biologisch begründeten Geschlechtstheoremen zahlreicher Naturwissenschaftler folgen im Laufe des 19. Jahrhunderts auch die ersten, den Aufbau des Fachs an Universitäten und Schulen mitbestimmenden Kunsthistoriker.

Bereits 1858 erschien die erste vom Akademieprofessor Ernst Karl Guhl (1819-1862) verfasste deutschsprachige Monografie über Künstlerinnen: *Die Frauen in der Kunstgeschichte* von 1858.³⁴² Was dieser noch vorsichtig ausdrückt, wenn er von den an der

„[...] *Entwicklung der geistigen Interessen und deren Förderung sich selbstthätig betheiligen[den] [Frauen, H.G.] (...)*“³⁴³ nur bei gleichzeitiger „[...] *Wahrung und Hütung weiblichen Sinnes und weiblichen Gemüthes, die stets ihre schönste Zierde bleiben müssen [...]*“³⁴⁴

spricht, drückt bereits vier Jahre später und zeitgleich mit Försters *Vorschule* für »höhere Töchter«, in verschärfter Form auch der Kunsthistoriker Wilhelm Lübke aus. Der in diesem Kontext bedeutende Kunsthistoriker und späterer Herausgeber von Kuß` *Leitfaden* stellt in seinem 1862 gehaltenen Vortrag *Die Frauen und die Kunstgeschichte*

³⁴² Guhl, Ernst Karl: *Die Frauen in der Kunstgeschichte*, Berlin 1858.

³⁴³ Guhl 1858, S.2.

³⁴⁴ Ebd., S.261f.

ein romantisch-idealisiertes Frauenbild einer »Amateurin« im Gegensatz zur »selbstbestimmten« Künstlerin vor.³⁴⁵

Bei der Klärung des hauptsächlichen künstlerischen Tätigkeitsfeldes von Frauen beginnt er mit einem bereits altbekannten, geschlechtsdefinierten Zuordnungsschema, indem er in der Kupferstecherei, die mit dem Grabstichel ausgeführt wird, einen Bereich erkennt, für den die Frauen ihrer „[...] natürlichen Anlage [...] [gemäß, H.G.] zu liebevoller Nachbildung vorzüglich befähigt erscheinen.“³⁴⁶ Verallgemeinernd bedeutet dies nach Lübkes Ausführungen Folgendes:

*„Die Natur der Sache [...] beschränkt sie [die Frauen, H.G.] auf ein Stoffgebiet, in welchem es sich nicht um Darlegung eines gedankenvollen Inhalts, sondern um natürliche Schilderung des Gegenständlichen handelt.“*³⁴⁷

Mit dem Ausschluss tieferer geistiger Produktivität, definiert er auch gleichzeitig die „[...] Grenzen des weiblichen Berufes [...]“³⁴⁸ und verweist die Frauen auf die „[...] Pflege des Hauses[...]“.³⁴⁹ Eine Ausnahme sieht er jedoch in der »gemalten« Frau, die ihre einzig wahre Rolle in der Kunstgeschichte nur in Form eines Musen- oder Modelldaseins zu verwirklichen hat:

*„Ich meine [...] die Frauen, [...] welche sich haben malen lassen. Das scheinen mir die wahren Frauen in der Kunstgeschichte; [...] Sind die Frauen doch, selbst in den rohesten Zeiten, die Trägerinnen der Sitte und Anmuth gewesen; [...] Sie selber sind „das Kunstwerk des Lebens;“ [...] Das weibliche Ideal, [...] ist der reichste und schönste Inhalt der Kunstgeschichte.“*³⁵⁰

Das Bild einer „idealisierten“ Frau in Form einer anmutigen Antikenstatue, einer mittelalterlichen Altarfigur als Abbild der frommen und andächtigen Muttergottes oder der schließlich im 19. Jahrhundert historisierend aufgegriffenen, sinnlich-tugendhaften italienischen Madonnen und deutschen Märchen- und Sagengestalten, werden sich Lübkes weiteren Ausführungen zum propagierten Frauenbild in Verbindung mit der Entwicklung adäquater weiblicher »Eigenschaften«³⁵¹ zufolge in letztlich jedem Kunstgeschichtsbuch für Mädchen wieder finden. Diesbezüglich ist jedoch im Kapitel 5.5.2 einer gründlicheren Betrachtung des Themen- und Bildkanons betroffener »Töcherschriften« nachzukommen.

³⁴⁵ Lübke 1862.

³⁴⁶ Ebd., S.7.

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Ebd., S.9.

³⁴⁹ Ebd., S.11.

³⁵⁰ Ebd., S.12.

³⁵¹ Ebd., S.12-40.

Neben Lübke beschäftigen sich in folgender Zeit auch weitere Kunsthistoriker mit der weiblichen Kunsttätigkeit als selbstdefiniertem Lebensziel, indem sie sich nun auf die Psychoanalyse als der Wissenschaft der Zeit berufen,³⁵² um ihre Ablehnung der im späten 19. Jahrhundert zunehmenden Anzahl von Künstlerinnen zu rechtfertigen. So stellten sie dem nun von Selbstbestimmung, Persönlichkeit und Ehrgeiz gezeichneten Frauenbild,³⁵³ ein egoistisches, asexuelles, Bedürfnisse verdrängendes, an der (Frauen-) Krankheit des Fin de Siècle – der Hysterie – leidendes, wahnsinniges Geschöpf entgegen.³⁵⁴

Eine dieser aggressiven Rollenzuweisungen von Frauen in der Kunst ist dem Kunsthistoriker Karl Scheffler (1869-1951) mit seinem 1908 veröffentlichten Werk *Die Frau und die Kunst* zuzuschreiben.³⁵⁵ Wieder von »natürlich« begründeten Gegensätzen männlicher und weiblicher Eigenschaften ausgehend, spricht Scheffler der Frau eine Unfähigkeit und geistige Inkompetenz zu einer höheren, künstlerischen Tätigkeit zu:

„Es zeigt sich [...], daß die Frau diesen Entschluss [zur Kunstschaftung] fast immer mit Verkümmern, Krankhaftigkeit oder Hypertrophie des Geschlechtsgefühls, mit Perversion oder Impotenz bezahlen muß.“³⁵⁶

Durch seine Aussagen präsentiert sich Scheffler, ähnlich wie sein Nachfolger Hans Hildebrandt (1878-1957) in seinem 1928 publizierten Werk *Die Frau als Künstlerin*,³⁵⁷ als „[...] fanatischer Vertreter jener Geschlechterideologie, die in der Klassik entwickelt und im Laufe des 19. [und frühen 20.] Jahrhunderts [...] als Instrument gegen alle emanzipatorischen Anstrengungen der Frau eingesetzt werden konnte.“³⁵⁸

Dass es sich bei Theorien dieser Art jedoch nicht ausschließlich um gegen kunstpraktische Berufe von Frauen ausgerichtete Stellungnahmen handelte und diese vielmehr mit einer allgemeinen Bildungseinschränkung auf Hochschulebene einhergingen, bestätigt das Beispiel des bereits erwähnten Pädagogen Goerth.³⁵⁹ Neben allgemeinen Anweisungen zur entsprechenden häuslichen Töchtererziehung, was bereits zahlreiche Ratgeberschriften zuvor unterstützten, spricht sich Goerth 1894 offen gegen eine weiterführende wissenschaftliche Bildung der »höheren Töchter« aus. So lehnt er die damals verbreiteten „wissenschaftlichen Lesezirkel“, zu denen sich gerade den höheren Töcherschulen abgehende junge Frauen zur Lesung „[...] ernste[r],

³⁵² Ebd.

³⁵³ Risch-Stolz, Marianne: Garten der Frauen, in: Weltkunst 67, Heft 3, 1997, S.168.

³⁵⁴ Jürgs, Britta (Hrsg.): Eigen Sinn. Bedeutende Künstlerinnen des frühen 20. Jahrhunderts, Leipzig 2004, S.7.

³⁵⁵ Scheffler, Karl: Die Frau und die Kunst, Berlin 1908.

³⁵⁶ Scheffler 1908, S.92.

³⁵⁷ Hildebrandt, Hans: Die Frau als Künstlerin, Berlin 1928.

³⁵⁸ Nobs-Greter, Ruth: Die Künstlerin und ihr Werk in der deutschsprachigen Kunstgeschichtsschreibung, Diss. Zürich 1984, S.68.

³⁵⁹ Goerth 1894.

wissenschaftliche[r] Werke [...]“ zusammenfanden, strikt ab.³⁶⁰ Dass diese sich zudem eingehender mit Kuglers kunstgeschichtlichem Handbuch beschäftigten, konnte nur „naturgemäß“ zum „Blaustrumpfentum“ führen,³⁶¹ womit er sich schließlich den Reihen von kritisierenden Kunsthistorikern wie Wilhelm Heinrich Riehl (1823-1897) anschließt, der selber bereits 1855 den gesellschaftlichen und politischen Stillstand zwangsläufig auf die Herausbildung von eben diesen „Blaustrümpfen“ zurückführte.³⁶²

Schefflers psychoanalytisch begründete Ablehnung weiblicher Künstler findet sich auch bei Goerth in Form einer Ablehnung gegen allgemein weiterführende Bildungsanstalten für junge Frauen wieder. Einer Einrichtung von Mädchengymnasien, nach dem Muster des in Knabengymnasien erteilten Unterrichts zur anschließenden universitären Bildung,³⁶³ kam er in Anlehnung an die von einem damals anerkannten „Irrenarzt“ diagnostizierten Aussagen über »studierende« junge Frauen entgegen:

„Da diese Mädchen noch spät am Abend, wenn ihr Gehirn bereits erschöpft ist, zwei bis drei Stunden zu Hause arbeiten müssen [...] zeigt sich, daß sie schlaff, unentschlossen und reizbar sind. Bei ungünstigen Bedingungen kommt es außerdem noch leicht zu Fällen von Manie oder Melancholie, zu krankhaften stürmischen Ausbrüchen. Dazu gesellt sich Schlaflosigkeit, oder zu tiefer Schlaf, Neuralgie, Veitstanz, Hysterie, Anämie, allgemeine Schwäche, Appetitlosigkeit, Epilepsie, Somnambulismus und Schwindsucht.

[...]

Dergleichen Zufälle und krankhafte Erscheinungen stellen sich bei Mädchen überall ein, wo sie zu übermäßigen geistigen Anstrengungen gezwungen werden. Sie sind nicht wie die Knaben imstande, solchen Forderungen eine renitente Trägheit entgegenzusetzen und sich dadurch gesund zu erhalten. Infolge ihrer sklavischen Gefügigkeit gehorchen sie selbst dem unsinnigsten Verlangen, und hören selbst dann nicht auf, wenn die Krankheit bereits bedenkliche Fortschritte gemacht hat.“³⁶⁴

Diese im Übergang zum 20. Jahrhundert weiter verschärften, »pseudowissenschaftlich« legitimierten Erklärungen für eine weibliche »Beschränkung« und demnach gerechtfertigte Zurückweisung in ihre »häuslichen Schranken«, scheinen von Lübkes bereits 1862 geäußerten Vorstellungen nicht abzuweichen. Alle Theorien der Zeit werden sich ausnahmslos an ein »Programm« zur Bestimmung geschlechtlich definierter

³⁶⁰ Ebd., S.400.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Riehl, Wilhelm Heinrich: Die Familie, Stuttgart 1855 (= Die Naturgeschichte des Volkes als Grundlage einer deutschen Social-Politik, Bd.3), S.52.

³⁶³ Goerth 1894, S.490.

³⁶⁴ Ebd., S.492f. Bei dem „Irrenarzt“ handelt es sich um Sir James Crichton Browne, der Goerths Ausführungen zufolge eine Schrift über physische und psychische Nachteile weiblicher Bildung veröffentlicht hatte.

Grenzen halten, seien dies konkrete Berufsvorstellungen von einer »unschicklich« und »undamenhaft« lebenden Künstlerin oder eine übergeordnete, allgemeine Verwehrung akademisch-universitärer, geistiger Bildung.

Gerade Lübkes Stellung kommt im Rahmen dieser Arbeit besonderes Interesse zu. Die Tatsachen, dass er nicht nur für einen kunstgeschichtlichen Unterricht durch Unterstützung der Töcherschulleiterin Kuß und späterer Tätigkeit als Herausgeber bei der Erstellung eines kunsthistorischen Schulbuchs mitwirkt und für die Zulassung weiblicher Hospitanten an der *Fridericiana* in Karlsruhe kämpft,³⁶⁵ sondern auch mit der gegen Künstlerinnen gerichteten Schrift eine gleichzeitig klare Absage an den zunehmend verbreiteten, weiterführenden Bildungswunsch vieler »höherer Töchter« richtet, ergeben einen deutlichen Widerspruch. Abgesehen von seiner starken kunstwissenschaftlichen Leistung, muss seine Einreihung in bereits bekannte Geschlechtstheoreme zu einer Hinterfragung seiner besonderen Aktivität im schulischen Bereich und der dementsprechenden inhaltlichen Beschaffenheit des Fachs für Mädchen führen.

Im Vergleich zu Försters nur einmal aufgelegten *Vorschule* scheint Kuß` unter Lübkes Mitwirkung geschaffener *Leitfaden* einem wissenschaftlich korrekten Vorgehen zu folgen; dies wäre jedoch mit seiner deutlichen Rückführung auf Lübkes *Grundriss* und die vorhergehenden Handbücher zu erklären. Klar ist zudem, dass es sich um ein in erster Linie an höhere Knabenschulen und Gymnasien richtendes schulisches Lehrmittel handelt, was zugleich bedeutet, dass das Buch den Schülern eine Grundlage für die häufig weiter angestrebte universitäre Laufbahn bieten sollte. So kann ihrer zukünftigen wissenschaftlich-analytischen Tätigkeit entsprechend nur von einem auch demnach ausgerichteten Lehrkanon ausgegangen werden. Gerade jedoch diese klare Abgrenzung von Försters Vorgehen kann als Beleg für eine geschlechtlich definierte Gestaltung des kunsthistorischen Unterrichts an Mädchen- und Knabenschulen anhand formal-inhaltlicher Kennzeichen verstanden werden. So bestätigen beide Bücher auf zwar gegensätzliche Weise die gleiche Verfolgung bildungsbegrenzender Ansätze für junge Frauen.

In abschließendem Ausblick kann Försters in der Bucheinleitung zitierte Aussage Goethes den Buchzielen gemäß als besonders treffend und aussagekräftig erachtet werden. Wenn er folglich sagt: „[...] der Mensch sieht nur, was er weiss [...]“, genauer

³⁶⁵ Zur Zulassung weiblicher Hospitanten an der *Fridericiana* in Karlsruhe vgl. Lankheit, Klaus: Kunstgeschichte unter dem Primat der Technik. Rektoratsrede, gehalten bei der Jahresfeier am 4. Dezember 1965, Karlsruhe 1966 (= Karlsruher akademische Reden, NF.24.), S.7. Zitiert nach: Kehr 1983, S.44.

gesagt wozu ihn Kenntnis und Erkenntnis leiten,³⁶⁶ könnte man in Anbetracht der bisherigen Werkvergleiche und ihrer Auswertung entsprechend eine »kleine« Änderung durchführen, indem man behauptet: »das Weib sieht nur, was es weiß« beziehungsweise was zur Erfüllung seiner geschlechtlich vorgegeben Bestimmung von Nöten ist. Dies erinnert wiederum an die »altbewährten« Postulate Rousseaus und seiner »romantischen« Nachfolger Schiller und Goethe, auf die letztlich alle Schulbücher des 19. und frühen 20. Jahrhunderts rekurrten.

5.2 Das Konzept »Kunstgeschichte« für Frauen: Bernhard Starks Send-schreiben als Richtlinie eines zukünftigen fach- und geschlechtsadäquaten Kunstgeschichtsunterrichts an höheren Mädchenschulen ab 1878

Waren 1848 mit dem ersten Aufruf Starks zur Formierung eines kunstgeschichtlichen Unterrichts und den darauf folgenden Schulbüchern die ersten Weichen für ein theoretisches Bildungskonzept innerhalb des noch dominierenden Zeichenunterrichts gegeben, tritt ab 1873 mit dem 1. Internationalen Kunstwissenschaftlichen Kongress in Wien die Frage nach einer strikten Trennung von Praxis und Theorie ein.³⁶⁷ Die Zugehörigkeit kunsthistorischen Unterrichts wechselte nun vom Zeichenunterricht zu den Philologien und somit von den „Realia“ zu humanistischen Fächern wie Deutsch, Geschichte und Religion,³⁶⁸ was wiederum als ein Rückgriff auf bürgerlich-humanistische Erziehungsideale des 18. Jahrhunderts und die Konzentration sowohl auf einen antiken Lehrinhalt als auch seine Methodik bedeutete, worauf im Kapitel 5.4 nochmals zurückzukommen sein wird.

Trotz der weiterhin staatlich unregelmäßigen Stellung der Kunstgeschichte an höheren Töchterschulen steigt dem erstarkten wirtschaftlichen Zweig des Kunstgewerbes im südlichen Deutschland zufolge auch die Anzahl der Privatschulen für »höhere Töchter«, die insbesondere darauf bedacht waren einen adäquaten kunsthistorischen Unterricht für junge Frauen anzubieten, was anhand der sich stetig mehrenden „Hilfsmittel“ ausreichend belegt wird.³⁶⁹ Seinem Einsatz für die „[...] Verwerthung der Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft überhaupt im Bereiche der Schule [...]“ getreu, erweitert Stark schließlich den einst im Sinne höherer Knabenanstalten gestellten Aufruf

³⁶⁶ Förster 1862, S.VI.

³⁶⁷ Kehr 1983, S.51f.

³⁶⁸ Ebd.

³⁶⁹ Stark 1878, S.18.

zur Einführung und rechtmäßigen Gestaltung eines nun auch verstärkt von Mädchen in Anspruch genommenen kunsthistorischen Unterrichts.³⁷⁰ Mit seinem Sendschreiben *Der Unterricht der Kunstgeschichte in höheren Töchterschulen und Seminarien für Lehrerinnen* aus dem Jahr 1878 stellt der seit 1869 an einer höheren Mädchenanstalt unterrichtende Stark ein programmartiges Konzept für einen speziell auf das weibliche Geschlecht angepassten kunstgeschichtlichen Unterricht vor, indem er klare Aussagen über seine Methodik, den Inhalt und die Ziele formuliert.³⁷¹

Ausgehend von Empfehlungen für eine angebrachte Größe der Abbildungen, die sich dem technischen Stande der Reproduktion entsprechend auch auf die Produktion von Bilderbögen und Wandtafeln für das Schulzimmer zu erweitern haben, grenzt er jedoch gleichzeitig den Bereich der zu unterweisenden Gattungen um die Malerei und zugunsten der Skulptur und Architektur ein.³⁷² Eine Rechtfertigung findet er in der angebrachten Auswahl dieser Anschauungsmittel, die

„[...] nicht eine Menge von undeutlichen, verschwommenen, unklaren Vorstellungen erwecken, sondern eine Auswahl bestimmter Eindrücke hervorrufen [sollen, H.G.].“³⁷³

Insbesondere scheint sich dafür der Bereich der Architektur zu eignen, indem die wichtigsten und überschaubarsten Elemente, wie „[...] z.B. Theile der Säule [...]“ auch einzeln herausgegriffen und sowohl bildlich als auch sprachlich vorzutragen sind.³⁷⁴ Von Illustrationen aus kunstgeschichtlichen Handbüchern und „Atalanten“ ist jedoch gänzlich abzuraten, eignen sie sich doch eher für den „[...] Lehrer [...], welcher aus der Quelle des dort Dargebotenen das für die Schule Geeignete herauszuheben hat.“³⁷⁵ Einen bedeutenden Faktor wird dabei mit großer Wahrscheinlichkeit auch die kritische Stellung zur »Nacktheit« vieler vom hauptsächlich männlichen Leser ausgehenden Handbücher bilden, zumal der Lehrer neben dem Einsatz gesonderter Schulbücher für Mädchen offensichtlich auch für die Zusammenstellung eines das »Sittlichkeitsgefühl« nicht zu kränkenden Kanons an Bildmaterial und Themen verantwortlich gewesen ist:

„So wenig eine übertriebene Pruderie in der Betrachtung der schönen menschlichen Gestalt angebracht ist, so streng wird der Lehrer darauf bedacht sein, das Sinnreizende und Niedriggemeine von der Schule fern zu halten [...].“³⁷⁶

³⁷⁰ Ebd., S.17.

³⁷¹ Ebd.

³⁷² Ebd., S.20.

³⁷³ Ebd.

³⁷⁴ Ebd.

³⁷⁵ Ebd.

³⁷⁶ Ebd., S.21.

Die größte »Gefahr« ist jedoch in der modernen Malerei zu finden,³⁷⁷ womit wiederum die Begründung für ihren gänzlichen Ausschluss nach Stark geklärt zu sein scheint. Demgegenüber ist in der antiken Skulptur weniger »obszönes« zu befürchten, weshalb er sich den historischen Phasenentwicklungen der Kunstpädagogik entsprechend, auch für eine philologisch zu betreibende Kunstgeschichtsvermittlung, die insbesondere im Bereich der antiken Kunst als Rückgriff auf die Archäologie zu betreiben ist, ausspricht.³⁷⁸ Dabei unterscheidet er jedoch sehr klar einen für „gelehrte“, „technische Anstalten“ oder „Gymnasien“, ergo für männliche Schüler vorgesehenen „antiquarischen“ und vertieft mythologischen Unterricht von einer speziell auf die Bedürfnisse und Ziele höherer Töcherschulen angepassten Lehrmethode. Diese gestaltet sich eher nach stilistischen Kennzeichen, wie der Form oder der „Einfachheit der Kunstgedanken“.³⁷⁹ Dementsprechend sollte auch „[...] eine wohleingerichtete höhere Töcherschule, für einen kunstgeschichtlichen Apparat [...] sorgen [...]“, der den »Bedürfnissen« der Mädchen dieser Zeit besonders nachzukommen hatte,³⁸⁰ denn

*„[...] die Frauenwelt ist auch durch ihre Beschäftigung, durch ihre Handarbeiten aller Arten, durch ihre Ausstattung und Pflege der Wohnräume der Familie, endlich durch die Fürsorge für ihre eigene Kleidung schon hingewiesen auf die Ausbildung eines gewissen Geschmacks, auf eine wärmere Empfindung für Formen und Farben. Man kann nun nicht früh genug das Stilgefühl wecken, [...] nicht früh genug darauf aufmerksam machen, dass auch unsere Teppiche, Tischdecken, Vorhänge, Möbel, unsere Tapeten, unter dem Einflusse, eines allgemeinen Kunstgeschmacks einer bestimmten Zeit, einer bestimmten Nation stehen.“*³⁸¹

Den aufkommenden wirtschaftlich-industriellen Forderungen zufolge ruft Stark zu einer bewussten Wahrnehmung der eigenen Umgebung, der Strassen, Häuser, Schauläden, Eisenbahnhallen, Kirchen und Burgen auf, denn

*„[...] alles dieses bietet, richtig gewürdigt, Anlass zu Betrachtungen, zur Erregung des Kunstinteresses, zur Erweckung des künstlerischen Urtheils.“*³⁸²

Mit dieser Aussage leitet er bereits gedanklich einen gänzlich neuen, auf reine Betrachtung ausgerichteten Kunstunterricht des frühen 20. Jahrhunderts ein,³⁸³ worauf jedoch im Laufe der Arbeit noch genauer einzugehen sein wird.

³⁷⁷ Ebd.

³⁷⁸ Ebd.

³⁷⁹ Ebd.

³⁸⁰ Ebd.

³⁸¹ Ebd., S.22.

³⁸² Ebd., S.21.

³⁸³ Kehr 1983, S.78.

Den inhaltlichen Kern sollen die Mädchen jedoch nicht mit „[...] hohlen hochtrabenden Phrasen und mit unverstandenen Formeln [...]“ füllen.³⁸⁴ Zur Förderung ihrer „[...] eigentümliche[n] Concentration des Geistes [...]“ ist es nicht nötig, sie mit Psychologie oder Metaphysik zu belasten, denn auch

„[...]die Aesthetik als solche ist nicht Sache der Schule, ist die Aufgabe des streng wissenschaftlichen Unterrichtes, und freier, späterer Beschäftigung [...]“³⁸⁵

Daher sollte der Kunstgeschichtsunterricht besonders in Verbindung mit dem Glauben zu führen sein, damit

„[...] schliesslich das Schöne im menschlichen Geist, zum Guten und Wahren als ein Drittes hinzutrete und dass in der Gottheit höchste Schönheit mit sittlicher Vollkommenheit und höchster Wahrheit sich vereine [...]“. ³⁸⁶

Für die Angliederung an eines der bedeutenderen philologischen Fächer bevorzugt Stark demnach gegenüber der Geschichte und Literatur den Anschluss an beziehungsweise die Verbindung mit einem das „innere Leben“ unterstützenden Religionsunterricht.³⁸⁷

Zur Realisierung des inhaltlichen Kerns und der aufgeführten Ziele weiblicher Kunstgeschichtsbildung schlägt Stark zudem ein adäquates methodisches Vorgehen vor. Dem hier bereits vorgestellten *Leitfaden* Kuß` folgend, soll ein Überblick nach Gattungen, ihren technischen Hauptarten und Stilen aufgezeigt werden;³⁸⁸ gleichzeitig soll jedoch der in zahlreichen weiteren Schulbüchern der Zeit zunehmend historischen Perspektive einer „aufwärts steigenden“ Kunstgeschichte und ihrer demnach auszurichtenden Aufbereitung nachgekommen werden.³⁸⁹ Eine geeignete Aufteilung des Stoffs innerhalb von zwei Jahren mit jeweils einer Wochenstunde, anstelle des thematisch überladenen und üblich praktizierten einjährigen Unterrichts, sieht er mit einer Bereitschaft zu Zugeständnissen von Lücken als passender an. Zudem sei dies von größerem Vorteil im Vergleich zu einem „[...] „Schwarz auf Weiss“ die ganze Kunstgeschichte in einer Taschenausgabe mit sich fortzunehmen[den] [...]“ Wissen;³⁹⁰ eine offensichtliche Ablehnung Lübkes im *Grundriss* und in derivierter Form im *Leitfaden* Kuß` verwirklichten Vorhabens ist damit nicht zu übersehen.

Den Zielsetzungen und Gestaltungsvorschlägen eines höheren Töchterunterrichts in Kunstgeschichte entsprechend ist trotz veränderter sozio-wirtschaftlicher Umstände und

³⁸⁴ Stark 1878, S.24.

³⁸⁵ Ebd., S.24.

³⁸⁶ Ebd.

³⁸⁷ Ebd., S.24, 27.

³⁸⁸ Ebd., S.23.

³⁸⁹ Ebd., S.23f.

³⁹⁰ Ebd., S.26.

somit den gesellschaftlichen Forderungen nach einer zunehmend »praktischer« orientierten Bildung von Frauen, das Ideal eines insbesondere nach 1848 gesteigerten Bedürfnisses nach »aristokratischer Lebensführung« durch die obere Klasse des Bürgertums weiterhin fest verankert. Das Bild einer zum »Mindestmaße« und für »gesellschaftliche Zwecke« gebildeten Frau wird auf diese Weise auch weiterhin bekräftigt und geschützt.

Abschließend knapp resümiert, soll der vornehmlich mit Hilfe von „Gedankenreisen“ zu gestaltende und zu führende kunsthistorische Unterricht

„[...] nicht zunächst eine Menge neuer Namen, Jahreszahlen, Personen und deren Monumente dem Gedächtniss zuführen, nicht eine neue, unverständene Theorie lehren – nein, er soll dazu dienen das jugendliche Auge für ein neues Gebiet der Anschauung zu öffnen, er soll [...] die Sprache der Farben und Formen kennen lehren, er soll die jungen Gemüther öffnen für den reichen geistigen und Gemüths-Gehalt, der in den besten Kunstwerken aller Zeiten und Völker, vor allen der deutschen Nation niedergelegt ist.“³⁹¹

Wie sich schließlich die Zielsetzungen Starks für einen weiblichen kunstgeschichtlichen Unterricht einschließlich des zuletzt erwähnten Themas der nun nach dem Deutsch-Französischen Krieg erwachten »Nation« bis hin zum 20. Jahrhundert und dem ersten Weltkrieg entwickeln und durch Abbildungen und eine inhaltliche Themenwahl in weiteren Leitfäden vertreten sein wird, ist mit Hilfe einer eingehenden Betrachtung folgender Schulbücher zu klären.

5.3 „...unser Haus und Leben mit dem bleibend Erworbenen schmücken...“: Göpels *Illustrierte Kunstgeschichte*³⁹² für junge Frauen versus Thamms *Leitfaden*³⁹³

Genau ein Jahr nach Starks »Postulaten« zur angebrachten Gestaltung eines standes- und geschlechtsgemäßen Kunstgeschichtsunterrichts für »hohe Töchter«, erscheint ein weiterer kunsthistorischer Leitfaden unter dem Titel *Illustrierte Kunstgeschichte. Wanderungen durch das Reich der bildenden Künste auf den Wegen ihrer Entwicklung*.

³⁹¹ Ebd., S.19.

³⁹² Der vollständige Titel des Werks lautet: Göpel, Karoline: *Illustrierte Kunstgeschichte. Wanderungen durch das Reich der bildenden Künste auf den Wegen ihrer Entwicklung*. Für die reifere deutsche Jugend, insbesondere Töchter gebildeter Stände dargestellt, Leipzig 1879.

³⁹³ Der vollständige Titel des Werks lautet: Thamm, Adolf: *Leitfaden zur Kunstgeschichte cultivirter Völker alter und neuer Zeit*, 2. verb. Aufl. Wolfenbüttel 1877 (1. Aufl. Striegau 1874).

Für die reifere deutsche Jugend, insbesondere für Töchter gebildeter Stände dargestellt der Autorin Karoline Göpel (1809-1887).³⁹⁴ Der ungewöhnlich schmückende Titel auf auffallend verzierter Titelseite (Abb.21) mit »liebvoller« Vergegenständlichung tatsächlicher »Wanderungen« zu den bedeutendsten Weltdenkmälern,³⁹⁵ scheint der nur fünf Jahre älteren, in erster Auflage 1874 erschienenen Schrift Adolf Thamm's³⁹⁶ wenig zu gleichen.³⁹⁷ Der *Leitfaden zur Kunstgeschichte cultivirter Völker alter und neuer Zeit* Thamm's versucht mit seiner schlichten Präsentation im Buch (Abb.22) und einfach-präziser Titelwahl einem Anspruch zur Ausrichtung an eine »männlich-gymnasiale« Leserschaft nachzukommen.³⁹⁸ Dass es sich aber nicht um eine reine Ausschließlichkeit und Gegensätzlichkeit beider Werke handeln kann, lässt bereits die Tatsache vermuten, dass auch Thamm nach eigenen Angaben bereits „vor 27 Jahren“, also schon 1847(!), eine eigene Töchterschule begründet hatte.³⁹⁹ Damit gesellt auch er sich zu jenen Kunstwissenschaftlern und Mitbegründern des gesamten Fachs wie Lübke, Förster, Kuß oder Stark, die neben einer allgemeinen, generellen Beschäftigung mit der Kunstgeschichte auch die Führung von den sich weiter mehrenden privaten Töchterschulen übernahmen. Den oft radikal-einseitigen Schriften zufolge, von denen insbesondere an Lübkes weibliche künstlerische Bildungskritik und Starks Sendschreiben für die Gestaltung eines höheren Töchterunterrichts erinnert sei, wird auch in folgender Betrachtung der Verdacht auf einen weiterhin vorherrschenden ideologischen Ansatz zur Verwehrung eines anspruchsvollen, wissenschaftlich fundierten Unterrichts für junge Frauen nicht ausbleiben. Um beide Werke in das Umfeld der ihr verwandten Literatur stellen zu können, ist auch in dieser Gegenüberstellung von einem vorerst methodisch-formalen Vergleich hinsichtlich der Gliederung, den Abbildungen und der sprachlichen Komponente auszugehen. Ebenso wie bei den in dieser Arbeit bereits angestellten Vergleichen soll auch hier die inhaltlich-ideologische Zielsetzung thematisiert werden. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Weiterentwicklung und Formierung sowohl einer Kunstwissenschaft als auch eines allgemeinen und gesondert für »höhere Töchter« ausgerichteten Kunstgeschichtsunterrichts. Eine Einflussnahme des sozio-historischen und politischen Kontextes der Zeit darf dabei nicht vernachlässigt werden und ist in Verbindung mit der Zielsetzung der Lehrmittel zu bringen.

³⁹⁴ Göpel 1979.

³⁹⁵ Ebd., Titelblatt.

³⁹⁶ Lebensdaten unbekannt.

³⁹⁷ Thamm 1877 (1874).

³⁹⁸ Ebd., Titelblatt.

³⁹⁹ Ebd., S.4.

5.3.1 Methodik der Bücher: Gliederung, Illustrationen und Sprache im Dienste »romantischer« Belehrung

Während Kuß noch dem Prinzip einer inhaltlich zwar geschichtlich-chronologischen, jedoch in äußerer Aufteilung nach Gattungen aufgebauten Ordnung folgt (vgl. Abb.8),⁴⁰⁰ scheinen sich bei Thamm Anzeichen des Beschlusses vom ersten Internationalen Kunstwissenschaftlichen Kongress in Wien aus dem Jahr 1873 mit der Forderung nach einer Ankoppelung und Angleichung des kunsthistorischen Unterrichts an philologische Fächer bemerkbar zu machen. Dem Inhaltsverzeichnis (Abb.23) zufolge wird eine rein historische und man könnte fast meinen »christlich-religiöse« Einteilung deutlich.⁴⁰¹ Dabei wird unter den zwei Hauptpunkten einer *vorchristlichen* und einer *nachchristlichen* Zeit die Kunst verschiedener Völker in chronologischer Entwicklungsfolge aufgezeigt⁴⁰². Im Gegensatz jedoch zu den „vorchristlichen“ scheint sich Thamm bei der Auslegung der „nachchristlichen“ Völker nicht gänzlich von den Gattungen verabschiedet zu haben, zumal er in weiterer Unterteilung nach Epochen auch die Baukunst, Bildnerei und Malerei gesondert aufzählt.⁴⁰³

Um der sehr besonderen Vorgehensweise Göpels entsprechend nachzukommen soll der hier als Auszug zitierte Abschnitt aus den einleitenden Worten der *Illustrierten Kunstgeschichte* zur Ankündigung des Werkvorhabens herangezogen werden:

*„Wer von meinen Freunden hätte nicht schon einen Blick in das Reich der schönen Künste gethan, wer nicht mit Genuß ein bedeutendes Werk der Architektur, der Skulptur oder der Malerei betrachtet? Wenige aber ahnen, welche dauernde, beglückende Freude die Schätze dieses weiten Reiches für uns haben können, wenn wir sie nach Land und Volk und Zeit, hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Form, in uns aufnehmen, welche Veredlung unseres innern und äußern Lebens und seiner Aufgaben wir daraus zu schöpfen im Stande sind.“*⁴⁰⁴

In Anbetracht einer auffallend »belebenden« Wortwahl zur Forderung nach einem besonders zur „genüsslichen“ Aufnahme animierenden Schrift, gestaltet sich auch eine dem Inhaltsverzeichnis (Abb.24) zu entnehmende Vorgehensweise, der zufolge das erwähnte Land, das Volk und die chronologische Aufbereitung einem Unterteilungssystem von acht „Gedankenreisen“ folgen.⁴⁰⁵ Die erwähnten Gattungen

⁴⁰⁰ Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, *Inhaltsverzeichnis*, S.IX-XII.

⁴⁰¹ Thamm 1877 (1874), *Inhalts-Uebersicht*, [unpag.].

⁴⁰² Ebd.

⁴⁰³ Ebd.

⁴⁰⁴ Göpel 1879, S.V.

⁴⁰⁵ Ebd., *Inhaltsverzeichnis*, S.VIIff.

erscheinen in der Gliederung zwar noch als seltenes Beiwerk zu den einzeln verfolgten Orten und Werken, bilden jedoch kein klares Aufteilungsschema mehr.⁴⁰⁶ Die Verabschiedung von einem nach technischen oder gattungsbestimmten Gliederungspunkten gerichteten Werkverfahren mit gleichzeitiger Orientierung nach einer geschichtlich definierten Aufteilung, wird auch ein Kennzeichen der im weiteren Verlauf vielzählig entstehenden Literatur für Schulen sein. Zurückzuführen ist diese Umstellung auf das Bedürfnis der sich gerade etablierenden Kunstwissenschaft eine historische Ordnung aus der eigenen Gegenwartsperspektive aufstellen zu können,⁴⁰⁷ was schließlich auch die meisten Handbücher kennzeichnen wird. In klarer Linie scheint sich auf diese Weise mit Försters noch technisch-künstlerischem Aufbau, über Kuß gattungs- und kulturhistorisch orientiertem Leitfaden und dem eine »Mittlerstellung« bildenden Schulbuch Thamms, der Wandel eines kunsthistorischen, vorerst praktisch durchmischten, nun humanistisch-philologischen Schulfachs zu vollziehen.

Dass Göpel hier offensichtlich auch Starks Sendschreiben von 1873 mit der Empfehlung zur angebrachten Unterweisung für Mädchen gekannt haben muss, scheinen nicht nur die Struktur des historisch geplanten Aufbaus und seine Empfehlung zur „Phantasieförderung“ von Mädchen anhand besonders geeigneter „Gedankenreisen“ zu belegen,⁴⁰⁸ sondern auch und insbesondere die Auswahl und Gestaltung der Abbildungen und ihre sprachlichen Untermauerung. Zwar ist bei Göpel nicht die Rede von einer klaren Angliederung kunstgeschichtlichen Unterrichts an andere Fächer, jedoch scheinen auch die gewählten 200 Text-Illustrationen ihrer thematischen und formalen Gestaltung zufolge einer tatsächlichen »Homogenisierung« von Kunst, „[...] Literatur, Geografie und Geschichte der Völker [...]“,⁴⁰⁹ wie Göpel es eigens postuliert, besonders nahe zu kommen. Dem kulturgeschichtlichen, chronologischen Vorgehensverfahren gemäß werden die Abbildungen der wichtigsten Kunstwerke und Kunststationen der Welt in besonders »lieblich-verspielter« Darstellungsweise mit dem dazugehörigen Text in Verbindung gebracht. Nicht selten verwundert dabei die häufig niedrige Qualität der Illustration, wie es das Beispiel der *Ansicht des Thales und Tempels von Delphi* (Abb.25) mit der schlechten Ausarbeitung einzelner Körpermerkmale der abgebildeten Personen verdeutlicht.⁴¹⁰ Dass es hier weniger um ein besonderes Kunstwerk als um die Verbildlichung einer geschichtlichen Sequenz griechischen Lebens und Glaubens geht, wird durch eine klare Verschiebung der zentralen Thematik deutlich. Hervorgehoben

⁴⁰⁶ Ebd.

⁴⁰⁷ Locher 1996, S.69.

⁴⁰⁸ Stark 1878, S.23f.

⁴⁰⁹ Göpel 1879, S.V.

⁴¹⁰ Ebd., S.59.

sind insbesondere die zur Opfergabe schreitenden Männer mit Tieren und die besonders reichhaltig gestaltete Natur mit Bäumen und Felsen im Vorder- und Hintergrund, was mit der schließlichen Hinzunahme des dazugehörigen Textabschnitts und den darin nach geografischen Daten beschriebenen, beispielsweise „[...] 2660 Meter [...]“ hohen Felsen als ein tatsächlich abgerundetes kulturgeschichtliches »Übersichtspaket« verstanden werden kann.⁴¹¹

In steigernd »zierender« Darstellungsweise präsentiert sich auch das Beispiel der zweiten „Reise“ *Nach Rom* (Abb.26).⁴¹² Zwar ist im linken Hintergrund der zum Rest der Bildelemente verhältnismäßig große *Janusbogen* zu erkennen; seine gesamte Einbettung in einer tatsächlichen »Kulisse« von überwucherten Ruinen, einer Caesartafel und der aus weiter Entfernung des rechten Hintergrundes förmlich »herausstrahlenden« Peterskirche weisen jedoch auf eine sehr bewusst vollzogene Auswahl von romantisch-verklärten Illustrationen hin. In diesem Zusammenhang ist gerade die »Wahl« der Abbildungen zu betonen, da in einer Gegenüberstellung mit Kuß oder älteren Handbüchern deutlich wird, dass es sich sowohl um die gleiche Holzstichtechnik als auch um die selbe Illustrationsart handelt. Warum jedoch Göpel eine größere Anzahl an inhaltlich weniger anspruchsvollen Abbildungen der vermutlich gleichen Grafiker⁴¹³ wählt, soll geklärt werden, indem der Zielsetzung des Buchs nachgegangen wird.

Die besonders hohe Bedeutung der Sprache und ihre Verwendung im Zusammenspiel mit den Grafiken wird anhand der *Dritten Reise zum Tempel der Kunst* nach Griechenland verdeutlicht (Abb.27).⁴¹⁴ Erneut zeugt auch diese „Reise“ ihrer einleitenden Abbildung zufolge weniger von einem kunstgegenständlich orientierten Vorgang, sondern deutet vielmehr auf den Versuch einer Illustrierung alltäglichen Treibens der Menschen, hier im naturreichen *Heiligen Hain Altis* mit kleinen, in weiter Ferne zu erkennenden Tempeln. Die besonders »hübsch« illustrierte Seite mit ausgeprägter Initiale scheint sich mit der Hinzunahme des dazugehörigen Textabschnitts in einer pathetisch-effekthascherischen Verherrlichung des gerade »besuchten« Landes zu einem regelrechten »Zusammenwurf« von geografischen, literarischen und kulturgeschichtlichen Wissensfragmenten in besonders »übersteigert-verzückter« Art auszuformen:

*„Willkommen, Europa, heimlicher Boden! Willkommen, Griechenland, Du
kleines und doch so großes Fleckchen Erde, gleichsam nur der Zipfel am*

⁴¹¹ Ebd.

⁴¹² Ebd., S.83.

⁴¹³ Viele der Abbildungen sind signiert und finden sich, wenn auch in einem anderen Zusammenhang abgebildet, unter dem gleichen Signum in Lübkes *Grundriss* oder Kuß' *Leitfaden* wieder.

⁴¹⁴ Göpel 1879, S.43.

Gewande der Jungfrau, mit deinen in das weite Meer zerstreuten Inseln und Inselchen. Bei Dir wollen wir's uns wohl sein lassen nach der Fremde. Dein Anblick lässt die Geschichte und Mythologie wie lebendig vor uns erstehen, die ja in Literatur und Kunst unser Eigenthum geworden ist; [...]

*Dort unter dem majestätischen Olympos lassen anmuthige Nymphen silberne Quellen zu dem Strome Peneios rieseln, die Hamadryaden bauen ihm ein Dach von Lorbern und Platanen, und die Göttin Flora schmückt das liebliche Thal mit blütenreichen Schlinggewächsen. Seid uns begrüßt Athos und Parnassos, auch du Thermopylä, Grab unsterblicher Helden: Mykene, Korinth, Athen und Sparta! Welche Namen! Jeder eine Welt in Geschichte, Kunst, Poesie! Homer, Vater des Epos, ewiges Vorbild, wenn auch niemals erreichbar! [...]*⁴¹⁵

Das Interesse an einer Beschäftigung mit der Kunst Griechenlands und seiner gesamten Lebensart einschließlich der für die Mädchen offensichtlich besonders geeigneten Mythologie wird sich so insbesondere seit der Revolution von 1848 für das gesamte 19. Jahrhundert erhalten. Der Rückgriff auf eine seit Winckelmann tradierte Kunstwerkhierarchisierung mit Hervorhebung der Antike wird sich im weiblich ausgerichteten Unterricht jedoch weniger einer archäologischen Forschung und Philosophenlehre widmen, sondern vielmehr einer anhand herausgegriffener, vornehmlich vorbildhafter Götter und Göttinnen vergegenständlichten Mythologie nachzukommen bestrebt sein. So sind Beispiele unterschiedlicher Schulbücher wie die 1875 erschienene *Mythologie der Griechen und Römer* zu nennen, die für den Gebrauch an höheren Töchterschulen häufig noch nachträglich bearbeitet wurden.⁴¹⁶ Sowohl dem Textauszug Göpels als auch der gesondert mythologischen Literatur zufolge galt es nämlich einem Kanon an zu erwähnenden Gestalten wie Athene, den Musen, den Sirenen oder Aphrodite, die wiederum von Grazien als Göttinnen der Anmut umgeben war, zu folgen.⁴¹⁷ Der Gedanke, dass es sich hierbei um eine zusätzliche Maßnahme im Sinne vorbildhafter Erziehung handeln könnte erscheint nicht abwegig; dabei sei, abgesehen von den zahlreichen pädagogischen Schriften in Anlehnung an Schiller und Goethe mit klarer Propagierung bestimmter, nachzuahmender weiblicher Charaktereigenschaften, insbesondere an Försters Auswahl vornehmlich anmutiger, graziöser, sanftmütiger weiblicher Gestalten der Kunstgeschichte, wie es die nach seinen »Kunstmerkmalen« häufig wiederholte Illustration der drei Grazien (vgl. Abb.11) belegt, erinnert.

⁴¹⁵ Ebd., S.43f.

⁴¹⁶ Anonym: *Mythologie der Griechen und Römer*, bearbeitet für höhere Töchterschulen, Amberg 1875.

⁴¹⁷ Anonym 1875, S.13-26.

Wie auch eine inhaltliche Einschränkung ausgewählter Themen das Werk zu kennzeichnen scheint, kann in einem Gesamtüberblick der *Illustrierten Kunstgeschichte* insbesondere in Bezug auf ihre Abbildungen eine ähnlich begrenzte Auswahl konstatiert werden. Während Försters *Vorschule* eine klare Dominanz an Abbildungen von Plastiken und Malerei aufweist, Kuß sich gleichermaßen der Illustrierung der Baukunst und Bildnerei widmet und Thamm keine Grafiken einsetzt, scheint Göpel einer besonderen Bevorzugung der Gattung Architektur nachzukommen.

Försters Begrenzung kann auf das gröbere Holzschnittverfahren zurückgeführt werden, da eine feinere Ausgestaltung insbesondere architektonischer Elemente unmöglich schien. Wodurch erklärt sich jedoch die deutlich unterschiedliche Gewichtung der Gattungen bei Kuß und Göpel? Mit großer Wahrscheinlichkeit ist zu behaupten, dass sich auch hier Starks Forderungen nach einem stärkeren Einsatz der Baukunst in weiblichen Lehrbüchern, unter der im Kapitel 5.2 angenommenen Voraussetzung der gleichzeitigen Ausschaltung einer in Darstellungen von Plastik und insbesondere der Malerei »lauernden« Gefahr durch »unsittliche« Darstellungen, durchsetzen konnten.

Zusätzlich muss der Frage nachgegangen werden, wie sich der Einsatz jeweils unterschiedlicher Reproduktionsverfahren auf die Wiedergabe eines »Originals« ausgewirkt haben mag und welche Wirkung auf den Leser beziehungsweise die Leserin zu erwarten war. Die von einzelnen Grafikern erstellten Drucke, gaben nicht nur dem Illustrator als kopierendem »Künstler« die Möglichkeit einer oft viel getreueren Nachbildung im Gegensatz zu damaligen Erstversuchen eines fotomechanischen Verfahrens.⁴¹⁸ Vielmehr führte diese Vorgehensweise auch teilweise zu verfremdeten Eigeninterpretationen des ursprünglichen Kunstwerks.⁴¹⁹ Das Beispiel der eigenwillig blickenden *Sixtinischen Madonna* (Abb.28)⁴²⁰ oder die Darstellung der *Laokoongruppe* (Abb.30)⁴²¹ mit einer verzerrten körperlichen Auffassung in Mimik und Gestik, die den fotografierten Originalen (Abb.29, Abb.31) weit entfernt scheinen, verleitet zum Vorwurf eines vom Illustrator fast wortwörtlich »manipulierten« Unterrichts mit dementsprechender Einflussnahme auf die Schülerinnen.

Der somit berechtigten Frage nach einer tatsächlichen Funktion sowohl der gewählten Illustrationen als auch ihres schriftlichen Zusatzes, soll anhand einer Gegenüberstellung von Säulenordnungen und ihres Vergleichs in Rückgriff auf Kuß` frühen *Leitfaden*, Thamms Schulbuch und Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte* nachgekommen werden.

⁴¹⁸ Nickel 1959, [o. S.]. Zitiert nach: Kehr 1983, S.69.

⁴¹⁹ Kehr 1983, S.94.

⁴²⁰ Göpel 1879, S.235.

⁴²¹ Ebd., S.67.

Bereits ein flüchtiger Blick auf die Abbildungen wird eine starke Divergenz beider Illustrationsvorhaben ankündigen. Während Kuß für alle drei Stile die gleiche Anzahl an stilisierten, einfachen, deutlich erkennbaren Illustrationen (Abb.32) einsetzt,⁴²² bedient sich Göpel einer offensichtlichen Effektstrategie (Abb.33).⁴²³ Indem sie von einer Reihung aller drei Säulentypen hintereinander ausgeht, bleibt ein zwangsläufiger Eindruck der Verwirrung nicht aus, da diese sowohl ihrer Ordnung entsprechend in vertikaler Staffelung hintereinander als auch in horizontal-übergreifenden Darstellungen einzelner Säulenelemente aufgezeigt werden. Ein zusätzliches, womöglich einzeln abstehendes, mit Blumenwuchs verziertes korinthisches Kapitäl am rechten Bildrand scheint einem Wandelement regelrecht entsprungen und direkt vor die restliche Illustration vorgedrungen zu sein, was den unklaren und unübersichtlichen Eindruck der Abbildung noch verstärkt. Die besondere Konzentration auf genau ausgearbeitete Schattenwürfe, mit organisch ineinander übergehenden sowohl architektonischen Elementen als auch natürlichen Überwucherungen, verleitet zu der Annahme – im Gegensatz zum klaren Vermittlungsprinzip in Kuß' *Leitfaden* – einer auf pure »Inszenierung« des gestalterischen Moments ausgerichteten Reproduktion.

Nimmt man zudem den Vergleich der sprachlich gestalteten Umschreibung des Dargestellten hinzu, wird eine offensichtliche Umfunktionalisierung der eigentlich sachlichen Beschreibung architektonischer Elemente zugunsten eines »Mädchenunterrichts« deutlich.

Vorerst sei jedoch auf Thamms nur fünf Jahre vor Göpel sehr schlicht und rein fachlich gehaltenes Beschreibungsvorgehen in Hinblick auf die gleiche Thematik hingewiesen:

„Die dorische Säule ist die einfachste; sie hat keine Basis, der Schaft ist dick und konisch zulaufend, das Capitäl besteht einfach aus einem runden Wulst. Das Gebälk ist unverziert, der Fries besteht aus vorsprengenden Balkenköpfen.

Die ionische Säule hat einen aus Tafeln und einem Wulst bestehenden Fuss, einen hohen, schlanken Schaft, an den Ecken des Capitäls bemerkt man vier schneckenförmig gewundene Auswüchse, welche Voluten genannt werden. Unter den Voluten läuft ein Blumenkranz rund umher. Der Fries ist durchaus mit Reliefs geziert.“⁴²⁴

Göpel hingegen scheint ihrem Illustrationsprinzip auch sprachlich nachzukommen, indem sie einen besonders lyrisch überladenen Ausdruck wählt:

⁴²² Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke), S.13ff.

⁴²³ Göpel 1879, S.47.

⁴²⁴ Thamm 1877 (1874), S.22.

„Man hat den nationalen Ausdruck des Dorischen und Ionischen mit dem männlichen und dem weiblichen Charakter verglichen, und wirklich klingt uns fast Schiller's Ausspruch; „Kraft erwart'ich vom Mann, des Gesetzes Würde behaupt'er“ – aus dem dorischen Tempel entgegen; und aus dem ionischen: „Aber durch Anmuth allein herrsche und herrschet das Weib.“ In beiden lebt jeder Theil in und mit dem Ganzen. Beide tragen denselben Farbenschmuck des Frieses und das mit Eiern und Blättern bemalte Kapitäl.“⁴²⁵

So kann der Annahme eines gesondert auf Frauen ausgerichteten Unterrichts auch in diesem Falle nicht widersprochen werden; die weiter zu erforschenden inhaltlichen Fragestellungen und Ziele des Werks im folgenden Kapitel sollen jedoch einer genaueren Überprüfung dieser Aussage verhelfen.

5.3.2 Inhalt, Ziele und Einordnung

Die starke Abweichung zwischen den verschiedenen Säulenbeschreibungen weist auf eine jeweils unterschiedliche Vorgehensweise und Zielsetzung bei beiden Büchern hin. Mit einem »altbewährten« Rückgriff auf Schiller definiert Göpel eine klare Unterscheidung der geschlechtlichen Charaktereigenschaften, wobei sich wie allen bisherigen pädagogischen und kunsthistorischen Geschlechtsparadigmen zufolge neben einem „starken“ Mann wohl eher eine nur „anmutige“ Frau wieder findet.⁴²⁶ Dass sich gerade die Säulenordnungen dafür eignen Gegensätze zwischen den Geschlechtern aufzuzeigen soll hier nicht bestritten werden; es darf jedoch nicht davon abhalten eine allgemeine Tendenz zur Bevorzugung der Gattung Architektur in sowohl Göpels als auch den vorausgehenden Leitfäden festzustellen. Abgesehen davon, dass Göpel mit ihrer »Säulenbeschreibung« Starks Empfehlung eines vorrangigen Einsatzes architektonischer Elemente wie der Säulenordnungen im »Töchterunterricht« nachkommt und somit der Ausschluss weiterer Gattungen aus technischen und moralischen Gründen geklärt wäre, bleiben gleichzeitig die Widersprüche zwischen Göpels Gattungsbevorzugung und der anderer Schulbücher ungeklärt. Außer Försters Holzschnitten, die wegen ihres Mangels an Präzision nur für Abbildungen weniger Bauten nützlich waren, scheint sich in Kuß' *Leitfaden* oder bereits in den ersten Handbüchern ein ausgeglichenes Verhältnis aller Gattungen feststellen zu lassen. Was definierte jedoch außer einer Einschränkung durch die »Gefahr« unsittlicher plastischer und bildlicher Darstellung die Vorrangposition eines

⁴²⁵ Göpel 1879, S.46.

⁴²⁶ Vgl. die zitierte Beschreibung der Säulenordnung, S.72.

»Architekturstudiums« für »höhere Töchter«? Berechtigterweise muss von einem eventuell nach geschlechtlichen »Fähigkeiten« bestimmten Gattungskanon im kunsthistorischen Unterricht an Schulen ausgegangen werden, zumal den bisherigen Ausführungen zu Göpels *Kunstgeschichte* ein Grossteil der vielzähligen Geschlechtskritiken auch an diesem Werk nicht ohne Einfluss geblieben zu sein scheinen. Das Klischee einer besonderen, speziell auf Frauen hoher Stände ausgerichteten Bildung, sollte auch den Kunstgeschichtsunterricht und seine Grundrisse und Leitfäden nachhaltig prägen. Dem Faktum folgend, dass jeglicher Unterricht für »höhere Töchter« einer Einführung in das zukünftige Leben einer »Dame« mit beschränkten und dennoch ausreichenden Kenntnissen dienen sollte, ist ein genau diesen Prämissen angepasster Kunstgeschichtsunterricht mit einem dementsprechenden Inhalt zu erwarten. Nimmt man die Hauptideen allgemeiner pädagogischer Schriften mit Lübkes, Starks und Goerths Ausführungen zur Unfähigkeit des weiblichen »Wesens« in Bezug auf höhere geistige Betätigung zusammen und reduziert den hohen, wissenschaftlichen Anspruch der allgemeinen universitären Kunstgeschichte um gerade diese »Tatsachen«, bleibt ein stark vereinfachtes Wissenskonzept übrig. Dieses ließ sich offensichtlich an den gerade erwähnten Bauelementen ideal verwirklichen und schien den angesprochenen Anforderungen zu genügen. Luise Potpeschnigg-Holtei⁴²⁷ erkannte Jahre später, dass die Beschäftigung mit der bildenden Kunst in Schulen für Frauen deshalb so leicht in der Lehre von Baustilen aufgeht, „[...] weil das etwas so leicht Fassbares und Lernbares ist [...]“:

„[...] , was man so gemeinhin unter bildender Kunst versteht; oder lehrt? Die Baustile! Ja, das kann die höhere Tochter gewöhnlich hersagen, und wenn sie einen Dom zum erstenmal sieht, dann weiß sie sogleich: Rundbogen – also romanisch. Fertig! Hineingehen kann man gerade noch, aber anschauen ist nicht nötig, man kennt es ja schon!“⁴²⁸

Dass diese Art der Unterweisung für »höhere Töchter« ihrem Geschlecht und insbesondere ihrem Stand gemäß zu einer oberflächlichen Kunstwahrnehmung ohne tiefere Fragestellungen verleiten sollte, belegt bereits Göpels Aufruf an die jungen Frauen, der das Werk einleitet:

„Zu so erhöhtem Genusse und so erweiterten Zielen möchte ich sie auf einer Gedankenreise durch das Reich der bildenden Künste hinleiten, und zwar auf

⁴²⁷ Lebensdaten unbekannt.

⁴²⁸ Potpeschnigg-Holtei, Luise: Einführung in die Betrachtung von Werken der bildenden Kunst, Wien 1915, S.17. Zitiert nach: Kehr 1983, S.185.

etwas weniger beschwerlichen Wegen, als sie von anderen kunstgeschichtlichen Werken bisher verfolgt sind.“⁴²⁹

Klar spricht Göpel hier alle Vorhaben des geschlechtlich angepassten kunsthistorischen Leitfadens für »höhere Töchter« aus. Der Vorwurf einer »verflachenden«, rein »genüßlerischen« Beschäftigung mit Kunstfragen geht dabei uneingeschränkt mit der Stellung der »besseren Klassen« einher, die wiederum ihrer gesellschaftlichen Rolle und eigenem Anspruch verpflichtet einem Wissenserwerb in einer, man könnte meinen »Instantversion« nachkamen. Denn wie Thamm in Berufung auf Kuß nochmals verdeutlicht „[...] dass die Zöglinge der höheren Lehranstalten, welche dereinst den gebildeten Ständen zugezählt werden sollen, ihre Aufgabe nicht ganz erfüllen würden, wenn sie nicht einigermaßen, mit der Geschichte der Kunst sich bekannt machten [...]“,⁴³⁰ galt gerade dieses praktisch, schnell und einfach zu konsumierende kunsthistorische Wissen, insbesondere auf den weit verbreiteten Bildungsreisen als Eintrittskarte in die bessere Gesellschaft und somit zur erstrebten Machterlangung. Was also auch Kuß anhand einer bereits dem Buchdeckel zur sechsten Auflage (Abb.34) zu entnehmenden Werbung für »musische Fächer« mit Hinzunahme der Musik macht,⁴³¹ verwirklicht Göpel in Form effektorientierter, bildungsbeschränkter „Reisen“ mit der Betonung einer „gedanklichen“ Trägerschaft weiblicher Phantasie beziehungsweise ihres Vorstellungsvermögens, womit sie sich gleichzeitig für ein dem spezifisch weiblichen Charaktergut angepasstes Erziehungs- und Bildungskonstrukt für Töchter des gehobenen Bürgertums ausspricht. Damit schließt sie sich der Tradition weit verbreiteter Bildungsmittel wie bereits Winckelmanns *Sendschreiben von den Herculanischen Entdeckungen*,⁴³² Burckhardts *Cicerone* oder Springers Handbuch an, denen allesamt eine Anleitung zum ästhetischen Urteil gerade mit Hilfe von »Gedankenreisen« gemein ist.

Neben dieser allgemein definierten standesgemäßen Beschäftigung kommt jedoch auch der Faktor der zu berücksichtigenden, speziell weiblichen »Bedürfnisse« in einem schulischen Unterricht hinzu. Bereits in Starks »Empfehlungen« für eine ideale »Töchterunterweisung« ersichtlich, scheint Göpels Vorstellung von einem weniger „beschwerlichen Weg“⁴³³ in weiter beschränkter Übermittlungsform im Gegensatz zu den allgemeinen Handbüchern und Schulleitfäden gerechtfertigt. Dass schließlich auch

⁴²⁹ Göpel 1879, S.V.

⁴³⁰ Thamm 1877 (1874), S.3.

⁴³¹ Kuß 1882 (1868), Buchdeckel.

⁴³² Winckelmann, Johann Joachim: *Sendschreiben von den Herculanischen Entdeckungen*. An den Hochgebohrnen Herrn, Herrn Heinrich Reichsgrafen von Brühl, Dresden 1762.

⁴³³ Göpel 1879, S.V.

Thamm als Leiter einer höheren Töchterschule in seinem für Knaben verfassten Leitfaden auf Lübkes kunstgeschichtlichen Sexismus gegen weibliche Kunsttätigkeit erinnert,⁴³⁴ kann nur noch als ein zusätzlicher Beleg für einen reduzierten Kunstgeschichtsunterricht für »höhere Töchter« verstanden werden.

Neben ihrem Anschluss an gängige Erziehungs- und Bildungsrestriktionen für Frauen ist Göpels Werk zufolge auch ein weiteres, nicht minder bedeutendes Unterrichtsziel zu erkennen. Den einleitenden Zitaten vieler Handbücher und Lehrbücher für Schulen der Zeit entsprechend wird eine starke Bezugnahme auf zwei der wichtigsten Vorbilder eines im 19. Jahrhundert erstarkten Bildungsbürgertum deutlich. So präsentiert auch Kuß ihr Werk für höhere Schulen und Gymnasien unter dem »Protektorat« Winckelmanns und Schillers, als den Begründern einer ästhetisch-empirischen Anschauung und Verherrlichung des Schönheitsgedankens im Sinne eines allgemein umfunktionalisierten Bildungsbedürfnisses:

*„Durch die Schönheit wird der sinnliche Mensch zur Form und zum Denken geleitet; durch die Schönheit wird der geistige Mensch zur Materie zurückgeführt und der Sinnenwelt wiedergegeben.“*⁴³⁵

Doch während sich in Kuß` 1868 geschaffener Schrift eine der allgemeinen Schönheitsverherrlichung seit der Aufklärung und Winckelmanns ästhetischen Idealen verhaftete Herangehensweise an die Kunst bemerkbar macht, tritt in Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte* ein weiterer Aspekt zur nicht mehr generell, sondern speziell dem »Deutschtum« unterlegenen Kunstbetrachtung hinzu:

*„Aus der Liebe zur Kunst
Entspringe der deutschen Jugend
Neuer Begeisterung Duell
Für alles Schöne und Gute!“*⁴³⁶

Winckelmanns einst dem allgemein „Schönen“ gewidmete Kunstwahrnehmung scheint sich jedoch zugunsten eines zum »Selbstbewusstsein« gekommenen Bürgertums ins radikal-nationale zu wenden und schließlich zum rein deutschen Eigentum uminterpretiert zu werden. Dies ist wiederum auf die französische Niederlage und die darauf folgende nationalstaatliche Einigung Deutschlands im Jahr 1871 zurückzuführen,⁴³⁷ womit ein neues, für die Menschen der Zeit als „Golden“

⁴³⁴ Thamm 1877 (1874), S.129-132.

⁴³⁵ Schiller [ohne Werk- und Seitenangabe]. Zitiert nach: Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, S.II. In direktem Anschluss an diese Ausführungen folgt ein weiteres, an Winckelmanns Lehren erinnerndes Zitat, das trotz der anonymen Publikation der Bildungstheorie Schillers als verwandt erachtet werden kann.

⁴³⁶ [Ohne Werk- und Seitenangabe]. Zitiert nach: Göpel 1879, S.2.

⁴³⁷ Prange 2004, S.34.

wahrgenommenes Zeitalter antreten konnte.⁴³⁸ Die „Gründerzeit“ äußerte sich nicht nur in einer wirtschaftlichen Erstarkung des kapitalistisch orientierten Großbürgertums in einem prunkvollen, pathetisch-sinnlichen Lebensstil mit verlogenen Moralvorstellungen, sondern auch und insbesondere in einer nationalistischen, sinnlichen Identifikation mit der Staatsmacht.⁴³⁹ Auch Göpels Leitfaden für höhere Töchterschulen scheint neben einer schmückend-überladenen Ausgestaltung und somit dem Bedürfnis zur »Historisierung« und »Ästhetisierung« des bürgerlichen Lebensraumes nachkommend, besonders den Akzent auf eine Orientierung hin zur heimatlichen Kunst zu setzen. Bereits zu Beginn des Buchs bei der allgemeinen Einleitung in die Entstehung erster Kunstwerke wählt sie im Gegensatz zu allen bisherigen Handbüchern und Grundrissen für Schulen, das »so bedeutende« *Hünenbett auf Rügen* (Abb.35)⁴⁴⁰ als förmlichen Grundbaustein der gesamten Weltkunst. Damit leitet sie bereits wortwörtlich eine nationalistische Wissensvermittlung durch Kunstgeschichte ein, die schließlich das gesamte Werk kennzeichnen wird:

„Wo finden wir den Beginn unseres großen schönen Reiches der bildenden Künste? Wo thut unser Kind, genannt die Kunst, sein Auge auf? Wo sehen wir dasselbe seine ersten Schritte machen? – ueber den halben Erdball findet man die Spuren. Wir wählen die Insel Rügen. Warum sollten wir in der Fremde suchen, was wir im lieben Vaterland finden können?“⁴⁴¹

Auf seiner Suche nach einer romantischen Inhaltsbereicherung durch die äußere Form, blickt der deutsche Bürger insbesondere auf diejenigen Kunstwerke, die besonders ihre eigene Treue, Ergebenheit und Liebe zur Heimat zu verinnerlichen scheinen. Wie es bereits auch Förster im Zuge der politischen Enttäuschungen der gescheiterten 48er-Revolution in seiner *Vorschule* anhand der Priorisierung deutsch-gotischer Bauwerkproportionen in ihrem „[...] wohlthuenden Eindruck [...]“ mit „[...] spitzen Giebeln und Erkern ganz malerisch[er] [...]“ Wirkung (Abb.36) vormacht,⁴⁴² ist auch in weiteren Leitfäden mit stetig steigender Tendenz eine Bevorzugung deutscher Kunst vorzufinden. Der besonders in der Spätgründerzeit seit dem Ende der 70er-Jahre des 19. Jahrhunderts steigende weltweite wirtschaftliche Konkurrenzdruck⁴⁴³ scheint sich dabei insbesondere im Vergleich künstlerisch-historischer Errungenschaften unterschiedlicher Länder und Kulturen wiederzuspiegeln. Schon Thamm spricht von einer

⁴³⁸ Ebd., S.35.

⁴³⁹ Ebd., S.34ff.

⁴⁴⁰ Göpel 1879, S.4.

⁴⁴¹ Ebd., S.3.

⁴⁴² Förster 1862, S.127.

⁴⁴³ Prange 2004, S.43.

„geschmacklosen“ chinesischen Kunst die „[...] unbeholfen und geistlos, oft verzerrt und lächerlich [...]“ wirkt.⁴⁴⁴ Alles in allem scheinen ihre Kunstwerke nur „[...] verstandesmäßige Berechnung und Fleiss, nicht [aber, H.G.] ideale Schönheit [...]“ zu verfolgen, die schließlich nur der griechischen Antike innewohnt.⁴⁴⁵ Unter dem Schutz von Winckelmanns Schönheitspostulat und der Bezugnahme zu den in Kunst und Wissenschaft besonders erfolgreichen Griechen scheint sich diese Tendenz zur „Strebsamkeit“ gerade in der deutschen mittelalterlichen Architektur verkörpert zu finden.⁴⁴⁶ In Anlehnung an Winckelmann und somit übertragen auf Schillers „nationalen“ Ausspruch zu Göpels Säulenbeschreibung und gleichsam differenzierter menschlicher als auch architektonischer »Körper-« und »Charakterwahrnehmung«,⁴⁴⁷ wird über einen gesamtulturellen Kunstvergleich ein Einordnungsversuch mit schließlicher Tendenz zur Verherrlichung des heimischen Bodens unausweichlich:

*„Willkommen wieder, du deutsche Erde, nach dem Ausflug in die Fremde!
Willkommen ihr gen Himmel strebenden Dome, in welchen wir unsern Drang
nach hohen Zielen, unsern Aufschwung über Grab und Tod ausgedrückt fanden!
Aber da sehen wir so manche kleine und große Kirchen dieses Stils, die uns nicht
erfreuen können, massenhafte Wände ohne Erhebung des Mittelschiffs,
geschnörkelte oder verflachte Spitzbogen, viel Prunk, aber wenig Seele, die
Entartung der gothischen Weise.“⁴⁴⁸*

Eine weitere Steigerung des Nationalgefühls bis zu den Kriegen im 20. Jahrhundert scheint dabei vorprogrammiert und wird sich in weiteren Schriften der Zeit in radikalerer Form wieder finden. Zurückzuführen ist dieser Patriotismus auf die politischen Verhältnisse der erwähnten Gründerzeit, in der es zu einer als „Blüte“ bezeichneten Erstarrung kam, die sich sowohl in der Wirtschaft und Politik als auch in der Kunstwissenschaft deutlich bemerkbar machte.⁴⁴⁹ Nach der gescheiterten Märzrevolution begann das Lager deutscher Bildungsbürger sich immer mehr zu einem radikalen Traditionalismus zurückverbunden zu fühlen, erreichten sie doch mit einer in allgemein aufklärerischen Glauben geborenen Idee der Gleichheit und Freiheit aller Menschen nicht das gewünschte Ziel. Eine durch Enttäuschung geborene Rückbesinnung, die insbesondere den christlichen Glauben und die eigene Kunst betraf, fand sich in der nun einer „Pseudowissenschaft“ nahe gekommenen Kunstwissenschaft wieder.⁴⁵⁰ In einer der

⁴⁴⁴ Thamm 1877 (1874), S.5.

⁴⁴⁵ Ebd., S.5, 17.

⁴⁴⁶ Göpel 1879, S.188.

⁴⁴⁷ Ebd., S.64.

⁴⁴⁸ Ebd., S.188.

⁴⁴⁹ Kultermann 1990, S.122.

⁴⁵⁰ Ebd.

Romantik verwandten Übersteigerung, die nichts mehr mit wissenschaftlicher Betrachtung zu tun hatte, wurden Künstler wie Dürer, Raffael oder Michelangelo verherrlicht und zum »Idol« der »heimischen« Kultur überformt.⁴⁵¹ Gerade künstlerische Persönlichkeiten, die als bürgerliche Menschen am Hofe zu Ehren gekommen waren, eigneten sich für eine nun weit verbreitete Ideologie des „großen Menschen“ mit dem sich jeder einzelne identifizieren konnte.⁴⁵² Damit versuchte man auf symbolischem Wege potentiell revolutionäre Energien zugunsten einer grundlegenden Harmonie zwischen Volk und Monarch zu bekämpfen.⁴⁵³ So finden sich bereits in seit der Mitte des Jahrhunderts entstehenden kunstwissenschaftlichen Werken wie Lübkes *Grundriss* (Abb.37)⁴⁵⁴ oder kunstgeschichtlichen Schulbüchern wie Kuß' Leitfaden (Abb.38)⁴⁵⁵ die ersten Anzeichen für ein nationales Zugeständnis, das sich bevorzugt in Form von Raffaels Selbstportrait zu einem personifiziertem Deutschtum übersteigern ließ und alsdann zunehmend weitere Werke »schmückte«.

Auch die dritte Auflage Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte* aus dem Jahr 1887 bestätigt diese Tendenz zur unrationalen, romantisch übersteigerten Betonung der nationalen Zugehörigkeit.⁴⁵⁶ Erkennt man bereits an Göpels erster Auflage von 1879 ein zum Rest der Länder und ihrer Kunst verhältnismäßig breiter angelegtes deutsches Themenspektrum,⁴⁵⁷ kommt in der dritten Auflage neben dem nun üblichen Repertoire eines Raffaelportraits (Abb.39)⁴⁵⁸ auch ein gesamtes letztes Kapitel unter dem Titel *Im neuen Deutschen Reich – in der Kunstausstellung* (Abb.40) hinzu;⁴⁵⁹ diese widmet sich ausschließlich der deutschen Kunst des 19. Jahrhunderts und der Verfestigung des Einigkeitsgefühls im nun tatsächlich vereinten Deutschland.⁴⁶⁰ Sogar die abschließende Werbung am Ende des Buchs (Abb.41) scheint sich thematisch ganz der Heroisierung der deutschen, nordisch-germanischen Heldensagen zu widmen, die in üblich historisierender, fast eklektischer Weise, in einen Zusammenhang mit der antiken Mythologie gebracht werden.⁴⁶¹

⁴⁵¹ Ebd., S.122f.

⁴⁵² Prange 2004, S.162.

⁴⁵³ Ebd.

⁴⁵⁴ Lübke 1887 (1860), [unpag.].

⁴⁵⁵ Kuß 1882 (1868), S.II.

⁴⁵⁶ Göpel, Karoline: *Illustrierte Kunstgeschichte. Wanderungen durch das Reich der bildenden Künste auf den Wegen ihrer Entwicklung. Für die reifere deutsche Jugend, insbesondere Töchter gebildeter Stände dargestellt*, 3. verb. Aufl. Leipzig 1887 (1. Aufl. Leipzig 1879).

⁴⁵⁷ Göpel 1879, *Inhaltsverzeichnis*, S.VIIIff. Vgl. Abb.24.

⁴⁵⁸ Göpel 1887 (1879), S.216.

⁴⁵⁹ Ebd., S.283-288.

⁴⁶⁰ Ebd.

⁴⁶¹ Ebd., Reklame, [unpag.].

Wie es auch die Beispiele der Schulbücher anderer Fächer verdeutlichten, eignete sich offensichtlich auch das Fach Kunstgeschichte besonders gut für eine volkspolitische Erziehung. Welche Gründe und Bedeutung jedoch gerade der Erziehung von jungen Frauen zu patriotischer »Gesinnung« zugemessen wurde, soll im nächsten Kapitel geklärt werden.

Klar bleibt, dass Göpels konservative Wissensübermittlung für »höhere Töchter« unübersehbar an Pädagogen wie Richter⁴⁶² oder in späterer Zeit an Starks Vorstellungen für einen rechtmäßigen Unterricht von Frauen anlehnt. Dieser sollte sich seiner aristokratisch verhafteten und somit »musisch-belebenden« Aufgabe zufolge insbesondere der Bezweckung einer zukünftigen Fähigkeit zur Schmückung, Zierung und Gestaltung des häuslichen Bereiches richten. So schließt Göpel ihr Schulbuch dem einleitenden Aufruf zur Befähigung »höherer Töchter« zur rollenadäquaten »Haushaltsästhetisierung« durch kunsthistorischen Unterricht, mit Goethes passend zitierter Aussage, ab:

„Willst Du dich am Ganzen erquicken,
So mußt Du das Ganze im Kleinsten erblicken.“⁴⁶³

Ganz in Anlehnung an die bereits erwähnten Erziehungs- und Bildungskonstrukte des 19. Jahrhunderts, wird allen Schulbüchern eine gemeine Tendenz den Unterricht in besonders »einfacher«, wenig »beschwerlicher« und somit »beschränkter« Form an die »Töchter« zu bringen erkenntlich. So wird eine demnach ausgerichtete Unterweisung auch in der Folgezeit trotz oder gerade durch die gesellschafts-politischen Veränderungen unterstützt, in jeweils unterschiedlich legitimiert-angepasster Version lange erhalten bleiben.

5.4 »Minervenerziehung« oder kunsthistorische Bildungsrestriktionen für junge Frauen? Leixners *Die Bildenden Künste in ihrer geschichtlichen Entwicklung bis auf die Neuzeit*⁴⁶⁴

Bereits der Buchdeckel von Otto von Leixners (1847-1907) Schrift *Die Bildenden Künste in ihrer geschichtlichen Entwicklung bis auf die Neuzeit* (Abb.42), das zur Schriftenreihe

⁴⁶² Zu den Inhalten und Zielen des »Töchterunterrichts« vgl. Kapitel 3.4.2.

⁴⁶³ Goethe [ohne Werk- und Seitenangabe]. Zitiert nach: Göpel 1887, S.288.

⁴⁶⁴ Der vollständige Titel des Werks lautet: Leixner, Otto von: *Die Bildenden Künste in ihrer geschichtlichen Entwicklung bis auf die Neuzeit*, Stuttgart 1880 (= Frauen-Bibliothek. Kunst und Wissenschaft für Frauen und Jungfrauen).

der *Frauen-Bibliothek, Kunst und Wissenschaft für Frauen und Jungfrauen* gehört,⁴⁶⁵ wirft seiner Abbildung einer Göttin Minerva beziehungsweise Athene zufolge Fragen auf, die das eigentliche Unterrichtsziel und Vorhaben des Buchs betreffen. Folgt man dem vollständigen Titel des Werks und seiner Verbindung mit der Verbildlichung einer Göttin des Krieges, der Weisheit, Klugheit und einer Beschützerin der Künste, Wissenschaften⁴⁶⁶ und weiblichen Arbeiten,⁴⁶⁷ scheint es sich bei diesem Werk um die Ankündigung einer anspruchsvollen kunsthistorischen Unterweisung für Frauen zu handeln. Blickt man jedoch auf Göpels inhaltlich konservativ-propagandistisch ausgerichtete *Illustrierte Kunstgeschichte* zurück und nimmt auch hier die Buchdeckel beider Auflagen hinzu (Abb.43), bleibt ein Schmunzeln über den offensichtlichen Widerspruch zwischen einer gestalterisch werbungsstarken Buchpräsentation mit »Minervenkopf« als regelrechtem »Qualitätssiegel« für Wissenschaftlichkeit und dem letztlich verkürzten, auf das weibliche Charakterbild und seine »(Un)fähigkeiten« und Aufgaben begrenzte Kunstgeschichtswissen als fertig einsetzbarer »Hausware« nicht aus.⁴⁶⁸ Dass die Göttin Minerva in ihrer mythologischen Verbindung zu den Musen auch stellvertretend für die »musische Kunst« stand⁴⁶⁹ und somit dem eigentlich klaren Bildungsziel aller »höheren Töchter« zur »musischen« Betätigung in damenhaftem Rahmen verwandt scheint, könnte die eigentliche »Abweichung« in Göpels Schulbuch, die in diesem Falle keine wäre, erklären. Ob jedoch Leixners Werk eher einer »allwissenden«, wissenschaftlich gebildeten »Minerva« oder eher einer »Göttin der weiblichen Arbeiten und musischen Beschäftigung« gewidmet ist, wird wieder anhand der üblichen formalen und inhaltlichen Werkbetrachtung in kunstwissenschaftlichem, kunsterzieherischem und sozio-politischem Kontext zu prüfen sein.

5.4.1 Formaler Aufbau: Kunstgeschichte im Dienste philologischer Methodik

Der erste Blick auf die Gliederung des Werks deutet bereits sowohl auf Ähnlichkeiten als auch Abweichungen von der bisherigen Lehrbuchmethodik hin.⁴⁷⁰ Ist in Kuß' *Leitfaden* noch von einem gattungsbestimmten Unterteilungsschema die Rede, verfolgt Leixner in

⁴⁶⁵ Leixner 1880, Buchdeckel.

⁴⁶⁶ Aghio, Irène u. a.: Reclams Lexikon der antiken Götter und Heroen in der Kunst, Stuttgart 2000, S.71f.

⁴⁶⁷ Anonym 1875, S.14.

⁴⁶⁸ Die Ausführungen beziehen sich auf die Buchdeckel Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte* von 1879 und 1887.

⁴⁶⁹ Aghio 2000, S.72.

⁴⁷⁰ Leixner 1880, *Inhalt*, [unpag.].

Anlehnung an Göpels *Illustrierte Kunstgeschichte* eine weitgehend von Gattungen »gereinigte« Gliederung in insgesamt 18, nach Kunstepochen beziehungsweise Jahrhunderten eingeteilte Kapitel, die wiederum stellenweise eine architektonische, plastische und malerische Unterteilung aufweisen.⁴⁷¹ Im Gegensatz zu Göpels Schulbuch bleibt jedoch eine Unterweisung mit Hilfe von »standesgemäßen« „Gedankenreisen“ aus. Die zusätzliche Verabschiedung von Kuß` Einsatz „musischer“ Fächer wie der Musik, scheint der einleitenden Annahme zufolge tatsächlich auf einen von oberflächlichen Klischees »höherer Töchterunterweisung« befreiten Unterricht zu suggerieren. Doch spätestens nach der Feststellung, dass das Werk auf jegliche Illustration verzichtet, ohne einen auf weiterführende Werke erhobenen Verweis des Autors, lässt die aufgestellte Behauptung bezweifeln. Verwunderlich erscheint das Weglassen von Grafiken, da sich gerade die Zeit um 1880 trotz häufigem Beibehalten von Holzstichen und –schnitten als wegweisend für einen verstärkten Einsatz von Illustrationen in Form von Atlanten, Bilderbögen oder Wandtafeln für den Schulunterricht⁴⁷² erwies. Die Entstehung dieser vielgedruckten Lehrmittel – wie auch Rudolf Menges (1845-1912) erste *Kunsthistorische Bilderbogen*⁴⁷³ mit dem dazugehörigen Begleitwerk *Einführung in die antike Kunst*⁴⁷⁴ – sind auf die Beschlüsse des 1. Internationalen Kunstwissenschaftlichen Kongresses in Wien von 1873 zurückzuführen. Dessen Vertreter haben sich im Zuge der Diskussion um die Stellung der Kunstgeschichte an höheren Schulen für eine Kunstvermittlung durch Philologen und die Stärkung des kunstgeschichtlichen Unterrichts an humanistischen Gymnasien eingesetzt.⁴⁷⁵ Dies führte wiederum dazu, dass die Kunstgeschichte zunehmend zur Illustrierung klassischer Studien eingesetzt wurde.⁴⁷⁶ So gehörte zu den Beschlüssen des Kongresses neben einem in Büchern nun zu verfolgenden vorrangig historisch-chronologischen Vorgehen,⁴⁷⁷ das bereits bei Göpel sichtbar wurde, auch und insbesondere die „Veranschaulichung“ des kunstgeschichtlichen Unterrichts,⁴⁷⁸ dem nun jede Schule anhand eines „[...] Apparates von Nachbildungen vorzüglicher Kunstwerke [...]“ nachzukommen hatte.⁴⁷⁹ Die Erfindung der Autotypie⁴⁸⁰ im Jahr 1882 und somit

⁴⁷¹ Ebd.

⁴⁷² Zur Veranschaulichung des Kunstgeschichtsunterrichts anhand von Bilderbogen vgl. Kehr 1983, S.68f.

⁴⁷³ Menge, Rudolf: *Kunsthistorische Bilderbogen*, 2. unveränderte Aufl. Leipzig 1888 (1. Aufl. Leipzig 1880).

⁴⁷⁴ Menge, Rudolf: *Einführung in die antike Kunst*. Ein methodischer Leitfaden für höhere Schulen und zum Selbstunterricht, Leipzig 1880.

⁴⁷⁵ (Bericht) Erster kunstwissenschaftlicher Congress in Wien, in: *Zs. Mittheilungen des k.k. Oesterreich. Museums für Kunst und Industrie*, 8. Jahrgang, Wien 1873, S.496f. Zitiert nach: Kehr 1983, S.51f.

⁴⁷⁶ (Bericht) (...), in: *Mittheilungen* (...) 1873, S.496f. Zitiert nach: Kehr 1983, S.51f.

⁴⁷⁷ Menge, Rudolf: *Der Kunstunterricht im Gymnasium*, Langensalza 1879, S.1. Zitiert nach: Ebd., S.56.

⁴⁷⁸ Menge, Rudolf: *Anschaulicher Unterricht und Kunstunterricht*, in der Reihe der Frickschen „Lehrproben“, Bd. 38, Halle an der Saale, 1894. Zitiert nach: Ebd., S.55.

⁴⁷⁹ Eitelberger, Rudolf von: *Die Resultate des ersten kunstwissenschaftlichen Congresses in Wien*, Wien 1874, S.15. Zitiert nach: Ebd.

der Einsatz eines fotomechanischen Verfahrens zur Wiedergabe und Vervielfältigung von Fotografien für Massenauflagen⁴⁸¹ verdrängte schließlich die Bildwerke wie Menges Atlas mit Holzstichillustrationen. An deren Stelle kamen erste Überblickswerke mit Fototypen oder Lichtdrucken⁴⁸² wie zum Beispiel die „Baumeister`schen Bilderhefte“ sowie weitere Bilderbögen, Wandtafeln und sogar Dias zum Einsatz.⁴⁸³

Eine mögliche Erklärung für die Abweichung von dem für die Zeit üblichen Einsatz unterschiedlicher Bildmaterialien wäre das uneinheitliche kunstgeschichtliche Unterrichtskonzept, das sich mit der Vereinigung Deutschlands nach 1871 zwar durch einen regen Programmaustausch zwischen den vielen privaten Töchteranstalten annäherte, jedoch gleichzeitig mit der Freiheit vieler Schulträger keine einheitliche Regelung zur Gestaltung eines kunstgeschichtlichen Schulfachs als notwendig erachtet wurde.⁴⁸⁴ Ein breite Fülle an unterschiedlich konzipierten Lehrmitteln ist die Folge davon⁴⁸⁵ und kann an den vielzähligen Herangehensweisen an das Fach von Försters Vorschule, über Kuß` *Leitfaden* und Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte* bis schließlich auch Thamms und Leixners »bildlose« Werkgestaltung verfolgt werden.

In Anbetracht eines nach dem Kongress nun den humanistischen Fächern und insbesondere dem Deutschunterricht, der Geschichte oder der Religion anzugliedernden Kunstgeschichtsunterrichts in möglichst wenig „belastender“, ergo selbstständiger Form,⁴⁸⁶ kann anhand Leixners Werk bereits eine zeitlich nach Kuß` und Göpels Ansatz zu beobachtende, verstärkt historische Verfolgung der Kunstentwicklung verschiedener Völker und Kulturen ihren Entwicklungsstadien entsprechend nachvollzogen werden. Wie im Kapitel 5.2 und 5.3 bereits vorausgegriffen wurde, glich sich der nun humanistisch-philologische Kunstgeschichtsunterricht entweder dem meist geschichtlichen Unterricht vollkommen an oder bildete nur ein untergeordnetes Kapitel

⁴⁸⁰ Unter dem Begriff der Autotypie oder der Netz- beziehungsweise Rasterätzung ist ein auf fotochemigrafischem Wege angefertigter Druckstock zur Vervielfältigung von Halbtonbildern im Hochdruckverfahren zu verstehen. Die Druckelemente sind erhaben und bestehen aus verschiedenen großen Rasterpünktchen, wodurch sich unterschiedliche Tonwerte ergeben. Auch unter dem verkürzten Begriff „Auto“ bekannt, wurde sie 1882 von Georg Maisenbach erfunden. Vgl. Olbrich, Harald (Hrsg.): Lexikon der Kunst, 7 Bde., Leipzig 2004, Bd.1, S.360.

⁴⁸¹ Zum Komplex der Reproduktion von Kunstwerken über die Fotografie vgl. Nickel 1959. Zitiert nach: Kehr 1983, S.69.

⁴⁸² Fototypen oder Lichtdrucke, auch Kollotypen genannt, sind ein 1868 von Alphonse Poitvin erfundenes und durch Joseph Albert in München weiterentwickeltes Flachdruckverfahren zur Wiedergabe von Halbtönen ohne Raster. Aufgrund seiner fotografieähnlichen Bildwirkung eignen sie sich besonders für Faksimile-Wiedergaben sowie als Farb-Lithografien wegen der fein abgestuften Tonwerte für Reproduktionen von Gemälden und Farbaufnahmen. Vgl. Olbrich, Harald (Hrsg.): Lexikon der Kunst, 7 Bde., Leipzig 2004, Bd.4, S.322.

⁴⁸³ Kehr 1983, S.69f.

⁴⁸⁴ Wychgram 1897, S.20f.

⁴⁸⁵ Ebd., S.21.

⁴⁸⁶ Piper, Ferdinand: Über die Einführung der monumentalen, insbesondere der christlich-monumentalen Studien in den Gymnasialunterricht, in: Evangelisches Jahrbuch, hrsg. von Ferdinand Piper, Berlin 1867, S.32. Zitiert nach: Kehr 1983, S.53.

vieler Schulbücher, wie es auch Wilhelm Buchners (1827-?) *Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationalliteratur, nebst einem Abriß der deutschen Kunstgeschichte als Anhang für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht* aus dem Jahr 1863 belegt.⁴⁸⁷

Im Sinne der erwähnten Beschlüsse vom 1. Internationalen Kunstwissenschaftlichen Kongress sollten im Fach Geschichte gerade kunsthistorische Bildtafeln „[...] zur Förderung und Belegung des Unterrichts nach seiner kulturhistorischen Seite [...]“ hinzugenommen werden, was beispielsweise auch Jacob Carl Andrä⁴⁸⁸ 1885 in der 16. Auflage seines *Grundrißes der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten* verwirklicht.⁴⁸⁹

Während diese mit Abbildungen versehenen Geschichtsbücher für höhere männliche Anstalten zu einem tiefgründigeren Verständnis der kulturgeschichtlichen Zusammenhänge verhelfen, hofft Leixner seinem Vorwort zufolge in paradoxer Anlehnung an Lübkes schon damals reich illustrierten *Grundriss* nach einer vom Werk auszugehenden „Gedrungenheit und Leichtfaßlichkeit“ für die Leserinnen.⁴⁹⁰ In wie weit sich beide genannten Vorsätze ihrer inhaltlichen Aufbereitung entsprechend für die Schülerinnen zum Vor- oder Nachteil gestalten werden, wird im Folgenden zu prüfen sein.

5.4.2 Inhalt und Ziele. »Nationalpolitisches Bildungsprogramm« für »höhere Töchter«

In Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte* konnte bereits in der dritten Auflage mit Hilfe eines gesteigerten »völkisch« orientierten Themenspektrums, der sich nachhaltig »verschärfende« Einfluss einer traditionalistisch-historisierend verhafteten Ideologie der Gründerzeit nachempfunden werden. Neben Raffaels Selbstportrait und weiteren für das »Deutschtum« stellvertretend aufgeführter Kunstwerke oder –Gattungen wie der gotischen Architektur werden zunehmend auch kunstgeschichtliche Monografien alter Meister den Höhepunkt des Heroenkultes zugunsten einer volkspolitischen Erziehung einleiten.⁴⁹¹ Im Sinne von Hermann Grimms (1828-1901) Monografie über das *Leben Raphaels* von 1872⁴⁹² folgen auch Schulbücher wie Göpels *Illustrierte Kunstgeschichte*

⁴⁸⁷ Buchner, Wilhelm: *Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationalliteratur, nebst einem Abriß der deutschen Kunstgeschichte als Anhang für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht*, Mainz 1863.

⁴⁸⁸ Lebensdaten unbekannt.

⁴⁸⁹ Andrä, Jacob Carl: *Grundriß der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten mit 12 Geschichtstafeln und 6 Tafeln zur Kultur- und Kunstgeschichte*, 16. verb. Aufl. Kreuznach 1885 (1. Aufl. unbekannt), S.V.

⁴⁹⁰ Leixner 1880, [unpag.].

⁴⁹¹ Zu kunsthistorischen Monografien vgl. Prange 2004, S.162.

⁴⁹² Grimm, Hermann: *Das Leben Raphaels*, 3. Aufl. Berlin 1896 (Originalausgabe von 1872).

mit der Lebens- und Werkbeschreibung Dürers oder Leixner mit einer unter anderem sehr ausführlichen Präsentation Michelangelos dem Prinzip romantisch-verklärter und vollkommen unrealistischer Verherrlichung und Idealisierung der für »Deutsch« beziehungsweise dem »nationalen Geiste verwandt« erklärter Künstlerpersönlichkeiten. Wie an folgendem Auszug aus der Vorstellung des Künstlers und vor allem der Persönlichkeit Michelangelos deutlich wird spielen der sprachliche Ausdruck und der inhaltliche Gehalt dabei eine große Rolle:

*„Neben Lionardo steht ein zweiter Künstler, dessen übergewaltige Erscheinung auch ihn verdunkelt, Michelangelo Buonarotti [...] In stolzer, oft düsterer Erhabenheit stehen seine Werke da, ein Ausfluß seines tiefsten Innern, ein erhabenes Abbild der Kämpfe seiner Seele, welche auf der Höhe des Lebens einsam blieb, innerlich von jenem Schmerz über das Irdische und jener ungestillten Sehnsucht nach dem Höchsten gequält, welche seine Musen gewesen sind.“*⁴⁹³

Der besonders biografisch untermauerten, übersentimentalisierten, lyrisch-pathetischen und mystischen Verherrlichung der von eigenen Empfindungen regelrecht »überwältigten«, »auserwählten« Künstler zufolge, ist auch Leixners Position in Mitten eines von Irrationalität und fast spiritistischem Rückzug in eine literarisch überhöhte Vergangenheit gekennzeichneten deutsch-romantischen Alltags zu suchen. Der schließlich im Jahr 1890 erschienenen Schrift Julius Langbehn (1851-1907) unter dem Titel *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen* als völkisch-chauvinistischer Überformung einer großbürgerlich-aristokratisch orientierten Bildungsvorstellung mit verheerender Überspitzung bis zu den Kriegen entsprechend,⁴⁹⁴ muss bereits auch in Leixners Schrift für junge Frauen von einem Potential rückwärts orientierter, nationalistisch-patriarchalischer Erziehungs- und Bildungsvorstellungen ausgegangen werden und soll an der Betrachtung des einleitenden „Programms“ beleuchtet werden.

So stellt Leixner im ersten Kapitel seiner *Bildenden Künste* eine genau formulierte Richtlinie zur inhaltlichen Beschaffenheit und Zielsetzung eines kunsthistorischen Unterrichts für junge Frauen vor.⁴⁹⁵ Von den auf zwei thematische Abschnitte verteilten Ausführungen, widmet sich der erste der Frage nach einer allgemeinen Kunstrezeption, die nun in Form eines an Frauen speziell angepassten „Ästhetischen Führers“ zu

⁴⁹³ Ebd., S.175.

⁴⁹⁴ Langbehn, Julius: *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen*, 10. Aufl. Leipzig 1890 (Originalausgabe von 1889).

⁴⁹⁵ Leixner 1880, S.1-10.

verwirklichen ist.⁴⁹⁶ Das „tote Wissensgut“ an Namen, Zahlen und Tatsachen, das als „hohler Schein“ das Herz „leer und kalt“ lässt,⁴⁹⁷ muss in „idealem“ Bildungssinne gegen den „Reichtum des Geistes“ eingetauscht werden, der wiederum in der „Seele des Kunstwerkes“ zu suchen ist.“⁴⁹⁸ Demnach ist erneut einer spätromantisch verhafteten Kunstwahrnehmung in Opposition zur „äußeren“ Scheinwelt mit dem „inneren Auge“ nachzukommen,⁴⁹⁹ wobei

„[...] [die Kunst, H.G.] unser Empfinden bereichern, unsern Geschmack veredeln, das schöne Menschenthum, welches jetzt so oft in Banden äußerlicher Formeln schmachtet, frei machen und uns mit ihrem Zauberstabe die Quellen des edelsten Genusses eröffnen [muss, H.G.].“⁵⁰⁰

Während Leixner an dieser Stelle noch die Empfindung und den „Genuss“ zu den Prämissen jeglicher Auseinandersetzung mit Kunst emporhebt,⁵⁰¹ betont er im zweiten Teil des Programms, in dem er sich der Rolle der Frau in Kunst und Bildung widmet, dass die „[...] Kunst [...] [zwar, H.G.] das Empfinden bereichern, aber auch das Denken kräftigen [...]“ soll.⁵⁰² Mit seiner Distanzierung vom oberflächlichen Faktenkanon,⁵⁰³ dass die Mädchen in Schulen meist erwerben, scheint sich Leixner von seinen Kollegen Lübke oder Stark abzuheben und für eine Tiefgründigkeit im Lehrinhalt zu appellieren. Indem er jedoch im gleichen Atemzug eine „denkende“ Frau zum »Garant« für eine krisenlose Ehe erklärt,⁵⁰⁴ wird von einer besonders auf häusliche Bestimmungen zukünftiger Gattinnen, Hausfrauen und Mütter abgestimmte Bildung nicht mehr abzusehen sein:⁵⁰⁵

„Im Geselligsten Kreise ist der Frau eine große Wirksamkeit zugetheilt; hier kann sie anregen, Gegensätze vermitteln, den idealen Sinn pflegen, hier kann ihr Herzenstakt, aber auch ihre innere Geistesfrische Triumphe feiern, weniger lärmend zwar, aber echter als jene, welche Schönheit und Toiletten erringen.“⁵⁰⁶

Ihrer „weiblichen Natur“ zufolge liegt die Beschäftigung mit der Kunst im natürlich gegebenen Empfindungskreis der Frau, was sie zwangsläufig in die Rolle einer

⁴⁹⁶ Ebd., S.3.

⁴⁹⁷ Ebd.

⁴⁹⁸ Ebd., S.3ff.

⁴⁹⁹ Ebd., S.4f.

⁵⁰⁰ Ebd., S.3.

⁵⁰¹ Ebd.

⁵⁰² Ebd., S.5.

⁵⁰³ Ebd., S.6.

⁵⁰⁴ Ebd.

⁵⁰⁵ Ebd., S.5ff.

⁵⁰⁶ Ebd., S.6.

„Anregerin“, Gesprächspartnerin oder Muse für den Mann »erhebt«. ⁵⁰⁷ Das Wissen über Kunst soll die Frau jedoch bewusst einsetzen: „[...] als Stoff für ernste Gespräche, in welchen man Beobachtungen und Meinungen austauscht, Zweifel zu lösen trachtet, ohne sich einzubilden, mit jedem Urtheil, mit jeder Behauptung eine That vollbracht zu haben [...]“ ⁵⁰⁸, womit gleichzeitig die deutlichen Grenzen ihres Tuns bestimmt werden. „Von ebenso unschätzbarem Werth wie für die Selbsterziehung ist die Pflege der Kunst für die heranwachsende Generation.“ ⁵⁰⁹ Da Kinder von früh an über einen Sinn für Schönheit, Harmonie und Ästhetik verfügen, sieht Leixner als weiteren Sinn und Zweck seiner weiblichen Bildungsvorstellungen zur Kunst auch die Erziehung der Kinder durch eine bereits »ästhetisch vorgebildete« Mutter. ⁵¹⁰

Trotz Leixners Versuch sich von einem veralteten System einer »nicht-denkenden« Frau abzuwenden, wird eine bereits der Aufklärung entsprungene Vorstellung weiblicher Wirkungskreise weiter in eine romantisch beladene Wahrnehmung der Zeit eingeordnet und dementsprechend ausgelegt, was auch Leixners folgend heranzuziehende ästhetische Erziehungsschrift für Frauen kennzeichnen wird.

5.4.3 Leixners *Ästhetische Studien für die Frauenwelt* ⁵¹¹

Bereits Lübke stellte in seiner Schrift *Frauen in der Kunstgeschichte* ein weibliches Erziehungs- und Bildungskonstrukt vor, dass in sowohl praktischer als auch theoretischer Beschäftigung mit Kunst nie den Status eines amateurhaften, dilettantischen Zwecks zu überschreiten hatte. Auch Leixner widmet sich in seinem Werk *Aesthetische Studien für die Frauenwelt* der Festlegung eines nun romantisch verhafteten Lebensbildes für Frauen indem er mit Hilfe einzelner Kapitel wie der *Erziehung des Geschmacks*, der *Phantasie als Bildnerin des Charakters*, *Kunst und Moral*, *Keuschheit und Prüderie* bis hin zu den bereits üblichen Themenkreisen über *Kleidung und Ästhetik* oder der *Ästhetischen Tapete*, ⁵¹² die Kunst als übergeordnetes Mittel für die Definierung weiblicher Lebensvorstellungen einsetzt. Im Mantel einer nun religiös-mystisch überladenen „Verehrung“ der Frauen in verklärter Rückbesinnung auf die Germanen und dem

⁵⁰⁷ Ebd., S.7.

⁵⁰⁸ Ebd.

⁵⁰⁹ Ebd.

⁵¹⁰ Ebd.

⁵¹¹ Leixner, Otto von: *Aesthetische Studien für die Frauenwelt*, 4. Aufl. Leipzig 1888 (1. Aufl. Leipzig 1880).

⁵¹² Leixner 1888 (1880), *Inhalts-Verzeichniß*, [unpag.].

»deutschen Charakter« innewohnenden Hochachtung des Weiblichen,⁵¹³ wird auch hier eine klare Absage an eine zum Selbstzwecke überformte Beschäftigung mit der Ästhetik in widestem Sinne gerichtet, denn darin sieht Leixner

*„[...] die falsche Frauenemancipation. Diese gehört mit zu den Mächten, welche das Leben der Familie untergraben, dem Weibe den Kranz der Anmuth und Sitte entwenden und sie aus ihrem natürlichen Beruf oft ohne Noth hinausstoßen in das wirre Drängen des öffentlichen Lebens.“*⁵¹⁴

Ausgestattet mit „ahnungsreichem Tiefsinn“ als Gegensatz zum „denkenden“ und „grübelnden“ Mann⁵¹⁵ soll die Frau Leixners zeitgleich mit dem Schulbuch vorgelegtem Programm zufolge einzig und allein ihrem häuslichen Wirkungskreis nachkommen. Der Gedankenkern seines kunsthistorischen Leitfadens und der pädagogischen Erziehungsschrift über ästhetische Grundlehren bleibt dabei immer der gleiche: Die Frau erhält einen »Anregerstatus« für »angenehm-unterhaltsame« Diskussionen mit dem eigenen Gatten und/oder den »Mittlerstatus« einer ausreichend gebildeten und somit kompetenten Erzieherin für ihr Kind.

Die Bedeutung, die insbesondere einer »ästhetisch« gebildeten Frau als Mutter eines zukünftigen, loyalen und vor allem männlichen Staatsbürger zukam, widersprach zwar immer noch der mit Unmündigkeit verbundenen rechtlichen Rolle der Frau und somit ihrem niedrigen gesellschaftlichen Status, fügte sich aber in die Vorstellung einer nationalpolitischen Lebensführung ein. Bereits von Schillers Utopie eines ästhetischen Staates ausgehend, verbinden sich vor allem im Wilhelminischen Zeitalter ökonomisch-politische Interessen mit einer sensualisierten Moralverbreitung, die sich schließlich in Form einer nationalisierten Version ästhetischer Erziehung in Haus, Kunst und Büchern wieder fand.⁵¹⁶ Was bereits mit der im meist allgemeinen Kontext übersteigert völkisch-nationalistischen Verherrlichung »auserwählter« Künstler zu regelrechten »Vätern« der Deutschen Nation mit Hilfe von kunsthistorischen Biografien betrieben wird, scheint auch die gesondert an Frauen gerichtete ästhetische Pädagogik fortzuführen; eine Radikalisierung und der damit einhergehende Verlust objektiver Erziehungsmethoden kann somit nicht mehr ausgeschlossen werden. Bereits im pränatalen Stadium sollen die im Mutterleib heranwachsenden Embryos über den Einsatz oberflächlicher, ästhetisch-belebender Faktoren vom Beginn des 19. Jahrhunderts an vorerst zur Nachempfindung

⁵¹³ Ebd., S.101.

⁵¹⁴ Ebd., S.83.

⁵¹⁵ Ebd., S.102.

⁵¹⁶ Harten, Hans-Christian: Ästhetische Erziehung zwischen Politik und Pädagogik zur Zeit der Französischen Revolution und der deutschen Romantik, in: Pädagogik des Ästhetischen, hrsg. von Gottfried Biewer und Petra Reinhartz, Bad Heilbrunn 1997, S.95-102.

der Schönheit⁵¹⁷ und schließlich in weitergedachter Form zum »Deutschtum« erzogen werden. Die werdenden Mütter sollen dabei durch „[s]tilles, angenehmes Sinnen, Lustwandeln in freundlicher Natur, hin und wieder Anblick schöner Gemälde und anderer Kunstschönheiten [...]“ ihre eigene Fantasie und die Harmonie ihrer Kinder „beflügeln“.⁵¹⁸

Dass es somit auch Leixner weniger um eine Tiefgründigkeit und wissenschaftlichen Anspruch an eine »höhere Töchtererziehung« geht, wird klar und bestätigt erneut die Annahme, dass eine geschlechtlich eingeschränkte Kunstgeschichtsunterweisung vorliegt. Ein »Minerventum« in kunstwissenschaftlichem Sinne scheint dem vorgelegten Schulbuch mit klaren Programmzielen zur Frauenbildung nach, tatsächlich zugunsten des Schützerstatus` weiblicher Arbeiten, die zugleich mit häuslicher Zuweisung verbunden sind, zurückzuweichen. Somit schließt Leixner sich seiner Zielsetzung entsprechend Göpels Vorhaben an und beweist nicht mehr Weitblick. Während er im Laufe der gesamten Schrift diesen Grundsatz geschickt anhand von idealistisch verhüllten Bildungsbegrenzungen übermittelt, wird er zum Schluss ironischerweise besonders direkt und bietet anhand einer Werbung zur »gebildeten Hausmutter« die Bekräftigung zur Proklamierung dualistischer Bildungsideen (Abb.44).⁵¹⁹

5.5 Der offizielle »Beginn« und das »Ende« kunsthistorischen Unterrichts an höheren Mädchenschulen. Ehrenbergs und Hartmanns *Grundriß der Kunstgeschichte*⁵²⁰ versus Jantzens *Leitfaden für den Kunstgeschichtlichen Unterricht*⁵²¹

Mit Hermann Ehrenbergs (1858-1920) und Heinrich Hartmanns⁵²² *Grundriß der Kunstgeschichte für den Gebrauch an höheren Mädchenschulen und Lyzeen* von 1909 ist in dieser Arbeit erstmals von einem kunstgeschichtlichen Schulbuch für junge Frauen aus

⁵¹⁷ Schwarz, Heinrich Christian: Das Kind, oder Entstehung und Bildung des Kindes von seiner Entstehung bis zum vierten Jahre, Leipzig 1804, S.68, 70. Zitiert nach: Harten 1997, S.108.

⁵¹⁸ Schwarz 1804, S.68, 70. Zitiert nach: Ebd.

⁵¹⁹ Leixner 1880, Reklame, [unpag.].

⁵²⁰ Der vollständige Titel des Werks lautet: Ehrenberg, Hermann und Heinrich Hartmann: Grundriß der Kunstgeschichte für den Gebrauch an höheren Mädchenschulen und Lyzeen, Leipzig 1909. Zur besseren Übersichtlichkeit wird im Folgenden in verkürzter Form stellvertretend für das gesamte Werk nur der Autor Ehrenberg genannt. In den Fußnoten wird jedoch weiterhin auf beide Namen rekuriert.

⁵²¹ Der vollständige Titel des Werks lautet: Jantzen, Hans (a): Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule, 2. Aufl. Esslingen am Neckar 1917 (1. Aufl. Esslingen am Neckar 1913).

⁵²² Lebensdaten unbekannt.

dem frühen 20. Jahrhundert die Rede.⁵²³ Warum jedoch mit diesem und abschließend mit Hans Jantzens (1881-1967) *Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule* aus dem Jahr 1913⁵²⁴ von einem »Beginn« und dem »Ende« der Kunstgeschichte an Töchter- oder Mädchenschulen ausgegangen wird, soll nach einer vorerst rein formalen Betrachtung der Werke erörtert werden. Dementsprechend muss auf deren Gliederung, die Vorgehensweise und die Abbildungen beziehungsweise ihr Verhältnis zum Text geachtet werden. Die Eingliederung in ein gesamtes sozio-politisches Konzept und die dazugehörigen »Bewegungen« sowohl im Kunstunterricht als auch in der universitären Kunstgeschichte soll den bisherigen Werkanalysen entsprechend zur Inhalts- und Zieldefinierung der Bücher verhelfen. So sind auch weitere kunsthistorische Schulwerke, die in der Übergangsphase zwischen dem 19. und frühen 20. Jahrhundert an höheren Mädchen-, aber auch Knabenschulen Verwendung fanden heranzuziehen, um Ähnlichkeiten oder Abweichungen in Bezug zu einer neuen Methodik oder Zielsetzung des »Kunstunterrichts« im 20. Jahrhundert feststellen und den »Mädchenunterricht« dementsprechend positionieren zu können.

5.5.1 Aufbau, Abbildungen und ihr Verhältnis zum Text:

Historisch-enzyklopädische Vorgehensweise versus »Anschauung«

Wie bereits mit dem 1. Internationalen Kunstwissenschaftlichen Kongress im Jahr 1873 in Wien eingeleitet,⁵²⁵ folgt auch Ehrenberg dem Prinzip einer historisch-enzyklopädischen Vorgehensweise in seiner Gliederung (Abb.45).⁵²⁶ Auffallend und neu scheint neben der üblichen »entwicklungsgeschichtlichen« und chronologischen Betrachtung nach einer asiatischen, ägyptischen, altertümlichen Kunst Griechenlands und Italiens, der Renaissance, des 17. und 18. Jahrhunderts nun auch eine stärkere Beschäftigung mit dem sowohl 19. als auch 20. Jahrhundert.⁵²⁷ Hierfür wurden im bereits sehr breit angelegten und detaillierten Buch ganze 42 Seiten reserviert.⁵²⁸ Im Vergleich zu dem früheren, der historischen Vorgehensweise folgenden Werk Leixners, das mit einer Gesamtseitenzahl von 305 dem Schulbuch Ehrenbergs mit insgesamt 309 Seiten nahe kommt, ist die Beschäftigung mit der Kunst des 19. Jahrhunderts beim

⁵²³ Ehrenberg/Hartmann 1909.

⁵²⁴ Jantzen 1917 (1913) (a).

⁵²⁵ Kehr 1983, S.51.

⁵²⁶ Ehrenberg/Hartmann 1909, *Inhaltsverzeichnis*, [unpag.].

⁵²⁷ Ebd.

⁵²⁸ Ebd.

Zweitgenannten auf nur 26 Seiten, also auf die Hälfte beschränkt.⁵²⁹ Das Bedürfnis nach einer stetig wachsenden Informationsanhäufung an höheren Mädchenschulen mit dafür adäquat aufbereiteten kunst-»historischen« Schulbüchern in Form von Überblickswerken scheint sich neben dem in Göpels und Leixners Werken bereits ersichtlichen Einsatz von Künstlerbiografien nun auch im *Grundriß* Ehrenbergs in weiter veränderter Form anzukündigen. So werden die Lebensläufe Dürers,⁵³⁰ Grünewalds⁵³¹ oder Cornelius⁵³² mit einer zwar neuartigen und klaren Handhabung von Begriffen, Namen, Daten, Beschreibungen und Definitionen »geschmückt«.⁵³³ Dass es sich dabei jedoch gleichzeitig um eine regelrechte »Wissensüberladung« handelt, darf nicht übersehen werden.

Blickt man auf die Illustrationen wird auch ein der Zeit nach der Jahrhundertwende im Rahmen dieser Arbeit erstmalig zu verzeichnende Einsatz von Fotografien in kunstgeschichtlichen Schulbüchern für Mädchen ersichtlich. Dem Prinzip einer puren Informationsweitergabe und Wissensanreihung getreu, werden auch die Abbildungen mitten in den Text eingegliedert und kommen somit ihrer einzigen Funktion, nämlich den sprachlichen Inhalt optisch zu ergänzen, durchgehend nach. Während Ehrenbergs *Grundriß* auf 309 Seiten mit insgesamt 326 Abbildungen eine Fülle an zusammengekoppeltem Informationsmaterial präsentiert, scheint Jantzen in vollkommen entgegen gesetzter Form seinem im Vorwort zur ersten Auflage postulierten Vorhaben nachzukommen, wenn er für den kunstgeschichtlichen Unterricht an einer höheren Mädchenschule drei zu berücksichtigende Punkte nennt:

„[...] er [*Der Leitfaden*, H.G.] muß sich in der Stoffwahl auf Weniges beschränken, in der Betrachtung beim einzelnen Kunstwerk verweilen und dem Schüler ein Anschauungsmaterial geben, das ihm einen dauernden Eindruck der Kunstschöpfungen vermittelt.“⁵³⁴

Bereits die Heranziehung der *Inhaltsübersicht* (Abb.46) belegt ein sehr vereinfachtes Vorgehen nach einem auf insgesamt nur 71 Seiten verfolgten Kunstepochenüberblick.⁵³⁵ Dies mag insbesondere an der getrennten Handhabung des Bildmaterials vom Schriftwerk, in einem dafür gesondert vorgesehenen Bilderatlas mit 153 Abbildungen auf

⁵²⁹ Ebd.

⁵³⁰ Ebd., S.195f.

⁵³¹ Ebd., S.211.

⁵³² Ebd., S.272f.

⁵³³ Ebd. Betrifft den gesamten Werkinhalt.

⁵³⁴ Jantzen 1917 (1913) (a), Vorwort zur ersten Auflage, [unpag.].

⁵³⁵ Ebd., *Inhaltsübersicht*, [unpag.].

insgesamt 148 Seiten, liegen.⁵³⁶ Der große Unterschied des Illustrationsvorhabens in Hinblick auf seine Wirkung auf den Betrachter beziehungsweise die Betrachterin, wird anhand einer Gegenüberstellung Ehrenbergs, auch von früheren Leitfäden bekannten, in kleinem Format gehaltenen, »Bild-Text-Kombinationen« und Jantzens maximal 21 x 14,4 cm großen Autotypen ersichtlich. Der abweichende Umgang mit den Illustrationen kann sehr gut am Beispiel Michelangelos *Moses* vom Denkmal für Papst Julius II. in der römischen Kirche San Pietro in Vincoli verfolgt werden. Ehrenberg wählt eine nur 6 x 8,2 cm große Abbildung eines wenig erkenntlichen Moses (Abb.47), die er in den Textzusammenhang einfügt und diese neben weiteren, gleichberechtigt großen und in gleicher Qualität abgebildeten Illustrationen wirken lässt.⁵³⁷ Dass es Ehrenberg weniger um den Gehalt der Abbildung und ihre Wirkung geht, belegt auch der gegensätzliche Umgang Jantzens mit großen, deutlichen und von der Schrift »emanzipierten« Tafeln. Unabhängig von jeglichem Text oder weiteren, kleinen Abbildungen, nimmt die Mosesabbildung in einer Dimension von 20,7 x 14,5 cm (Abb.48) die gesamte Seite des bereits großen Bilderatlas` ein und kann somit in selbstständiger Funktion an den Betrachter herangebracht werden.⁵³⁸ In ähnlicher Weise erfolgt die Handhabung der Wiedergabe Raffaels *Madonna del Granduca*, die nicht nur durch die unterschiedliche Größe bei Ehrenberg von 6 x 4 cm (Abb.49)⁵³⁹ gegenüber Jantzens 21 x 14,4 cm großen Tafel (Abb.50)⁵⁴⁰ eine erneute Opposition beider Werke hervorruft, sondern auch mit der Hinzufügung des Faktors Farbe zugunsten des *Bilderatlas* zu einer weiter verbesserten Wahrnehmung verhilft. Paradox wirkt demgegenüber Ehrenbergs Beschreibung der schwarz-weiß abgebildeten Madonna, indem er von „warmen, prächtigen Farben“, die sich „[...] gut von dem dunklen Hintergrund ab[heben, H.G.] [...]“ spricht,⁵⁴¹ womit bereits neben dem Einsatz der sehr kleinen und unscharfen Abbildungen ein didaktisches Fehlvorhaben mehr als deutlich wird.

Was Jantzen bereits im Vorwort seines *Bilderatlas*` ankündigt, wenn er von einer „[...] strenge[n] Auswahl von hervorragenden oder besonders charakteristischen Kunstwerken [...]“ ausgeht,⁵⁴² verwirklicht er, indem er mit Hilfe von ausgewählten Abbildungen durch Größe, eigenständige Positionierung und Qualität statt Quantität den Blick der

⁵³⁶ Jantzen, Hans (b): *Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte*, 2. Aufl. Esslingen am Neckar 1917 (1. Aufl. Esslingen am Neckar 1913).

⁵³⁷ Ehrenberg/Hartmann 1909, S.128.

⁵³⁸ Jantzen 1917 (1913) (b), S.64.

⁵³⁹ Ehrenberg/Hartmann 1909, S.138.

⁵⁴⁰ Jantzen 1917 (1913) (b), S.66.

⁵⁴¹ Ehrenberg/Hartmann 1909, S.139.

⁵⁴² Jantzen 1917 (1913) (b), Vorwort zur zweiten Auflage [unpag.].

Beobachterinnen ausschließlich auf eine formale Betrachtung und Wahrnehmung des Werks lenkt und sich somit vom philologischen Enzyklopädismus verabschiedet. Denn

„[...] [die Abbildungen, H.G.] ermöglichen, daß jedes Werk zu voller Geltung kommt und bis ins Einzelne bei der Betrachtung besprochen werden kann. Vollständigkeit in dem Sinne, daß alle Perioden und Länder der Kunstgeschichte gleichmäßig zu Worte kommen, ist nicht erstrebt und liegt nicht im Sinne einer einführenden Kunstbetrachtung.“⁵⁴³

In einer allgemeinen Durchsicht beider Schulbücher fällt zudem eine stärkere Hinwendung zur Malerei auf, was schlichtweg auf die technische Entwicklung und den vermehrten Einsatz der qualitativ hochwertigen Fotografie zurückzuführen sein wird. Im Gegensatz zu dieser war insbesondere die Wiedergabe von Malereioriginalen in einem drucktechnischen Verfahren mit Holschnitten und –Stichen technisch schwer oder nicht realisierbar und resultierte häufig in fragwürdigen Ergebnissen in Form eigeninterpretatorischer Leistungen der Grafiker, worauf im Kapitel 5.3.1 bereits eingegangen wurde. Demnach war im bisherigen Verlauf der Arbeit immer die Rede von einem Gattungsschema oder –Repertoire, das sich im Laufe des 19. Jahrhunderts den technischen und »moralischen« Begrenzungen entsprechend in konstanter Verschiebung der jeweils bevorzugten Gattungen äußerte. Ein thematisch einheitlicher, das gesamte 19. und frühe 20. Jahrhundert überdauernder Lehrkanon, kann den speziell für höhere Töchter- und Mädchenschulen geschaffenen Schulbüchern trotzdem entnommen werden. Ein Beispiel hierfür ist sowohl Ehrenbergs *Grundriß* als auch Jantzens *Leitfaden*. So sind auch an dieser Stelle zur Klärung eines womöglich kunstwissenschaftlich, gesellschaftlich und/oder politisch determinierten Kunstgeschichtsunterrichts mit womöglich genau postuliertem Lehrprogramm, die Inhalte und Zielsetzungen beider Bücher näher zu beleuchten.

5.5.2 Inhalt, Ziele und Einordnung

Worauf lassen sich jedoch die Unterschiede beider Lehrbücher sowie die Neuerungen in ihrer Herangehensweise an einen kunsthistorischen Unterricht, hier am Beispiel Jantzens ersichtlich, zurückführen?

Der im Titel dieses Kapitels bereits angedeutete »Beginn« der Kunstgeschichte an Mädchenschulen ist schlichtergreifend an die offizielle Einführung und somit den

⁵⁴³ Ebd.

»Startpunkt« kunsthistorischen Unterrichts an den staatlichen höheren Mädchenschulen Preußens seit Ostern 1909 gebunden.⁵⁴⁴ Den Lehrplänen aus den *Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen in Preußen von 1908* zufolge sollte der kunsthistorische Unterricht in Verbindung mit dem Zeichenunterricht, der Religion, Deutsch und insbesondere Geschichte bestehen.⁵⁴⁵ Auf diese Art hatte sich die Kunstgeschichte in „weltgeschichtlichem“ Zusammenhang und unselbstständiger Form zu präsentieren.⁵⁴⁶ So scheint den bisher genannten Forderungen insbesondere Ehrenbergs *Grundriß* nachzukommen, zumal bereits im Vorwort des Werks die Entstehung desselbigen auf den Mangel eines „geeigneten Schulbuchs“ für den „amtlich eingeführten“ Unterricht zurückgeführt wird.⁵⁴⁷

Neben dieser besonders an Mädchenschulen weitergeführten Tradition eines historisch-enzyklopädisch gekoppelten Unterrichts in philologischer Ausrichtung kündigt sich gleichzeitig ein neuer Ansatz zur Zielsetzung eines an der Betrachtung von Kunstwerken zu vollziehenden Unterrichts an:

„Der Unterricht soll nicht in erster Linie historisches Wissen erzielen, sondern in das Wesen des künstlerischen Ausdrucks einführen, zum künstlerischen Genusse anleiten und Verständnis für die künstlerischen Strömungen der Gegenwart ermöglichen.

Betrachtung und Besprechung geeigneter Kunstwerke der Malerei, Plastik und Architektur oder guter Nachbildungen.“⁵⁴⁸

Den letztgenannten Forderungen des Staates entsprechend, scheint Jantzen mit seinem auf reine »Anschauung« ausgerichteten *Leitfaden* mit dazugehörigem *Bilderatlas* in klarer Verwandtschaft zu stehen. Dies kann zwar als Beleg für eine Neuorientierung des nun offiziell geführten Kunstgeschichtsunterrichts erachtet werden, schließt jedoch eine Erklärung für die Umkehr im didaktischen Lehrvorhaben nicht ein.

Erst der Einbezug einer gesamtgesellschaftlichen sozio-politischen Situation am Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Verständnis für die Folgen einer fortschreitenden Industrialisierung und den damit verbundenen wirtschaftlichen und sozialen Spannungen in Form einer europäübergreifenden Kulturkrise, können zur Klärung dieser Fragestellung beitragen.⁵⁴⁹

⁵⁴⁴ Ehrenberg/Hartmann 1909, Vorwort, [unpag.]

⁵⁴⁵ Bestimmungen (...) 1915, S.55.

⁵⁴⁶ Ebd., S.56.

⁵⁴⁷ Ehrenberg/Hartmann 1909, Vorwort, [unpag.]

⁵⁴⁸ Bestimmungen (...) 1915, S.56.

⁵⁴⁹ Weber, Gert: *Kunsterziehung Gestern, Heute, Morgen* auch, Ravensburg 1964, S.37.

Mit dem Kapitalismus und der dem Materialismus verfallenen Gesellschaft, beginnt sich am Ende des 19. Jahrhunderts eine regelrechte soziale Not bemerkbar zu machen.⁵⁵⁰ Ankündigen schien sich diese bereits anhand der „Verkümmerung formschöpferischer Kräfte“⁵⁵¹, die wiederum an der kunsthandwerklichen Weltausstellung 1851 in London und 1853 in Paris zu ersehen war.⁵⁵² Mit dem Übergang der Kunstindustrie zur Gebrauchsgüterindustrie und der zunehmenden Produktion billiger Imitate, statt hochwertiger, kunsthandwerklicher Produkte,⁵⁵³ konnte ein Verfall des Kunstgewerbes und der Niedergang des Kunsthandwerks nicht mehr verhindert werden.⁵⁵⁴

Folglich setzt zum Ausgang des Jahrhunderts scharfe Kritik von Seiten unterschiedlicher Pädagogen wie Alfred Lichtwark (1852-1914) in seinem 1887 gehaltenen Vortrag *Die Kunst in der Schule*⁵⁵⁵ und späteren *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* (1897)⁵⁵⁶ an den offensichtlich verbesserungswürdigen Bildungszielen an Schulen ein. So beruht auch Konrad von Langes (1855-1921) Schrift *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*⁵⁵⁷ auf kunstwirtschaftlichen Grundsätzen und einer Ablehnung der einseitig-intellektualistischen »Verbildung« des Menschen sowie seiner »Verformung« zum historisierenden, verwissenschaftlichten „Bildungsphilister“.⁵⁵⁸ Gleichzeitig erkennt Lange aber auch die Notwendigkeit zur Förderung der Willenskräfte, der Phantasie und des Gemüts,⁵⁵⁹ was letztlich mit den wirtschaftlichen Erfordernissen einherging und schließlich die in vorausgreifenden Schriften angekündigte Kunsterziehungsbewegung des Jahres 1901 kennzeichnen wird.⁵⁶⁰ Das Ziel sollte nun nicht nur die Erschaffung eines „Produzenten“, sondern auch die Erziehung eines „einheimischen Konsumenten“⁵⁶¹ mit gleichzeitiger Verleitung zu „gefühltem“ und „angeschautes“ gegenüber „gewusstem Wissen“ sein.⁵⁶²

Die Zielsetzung und der Inhalt eines neu geforderten Kunstunterrichts findet sich in treffender Form insbesondere bei Wilhelm Rein (1847-1929) in seiner als „Nachklang“ zur Kunsterziehungsbewegung entstandenen Schrift *Bildende Kunst und Schule* (1902)

⁵⁵⁰ Weber 1964, S.37.

⁵⁵¹ Ebd.

⁵⁵² Hamann 1997, S.40f.

⁵⁵³ Ebd., S.53.

⁵⁵⁴ Weber 1964, S.37.

⁵⁵⁵ Lichtwark, Alfred: Zur Organisation der Hamburger Kunsthalle: die Aufgaben der Kunsthalle; die Kunst in der Schule, Hamburg 1887.

⁵⁵⁶ Lichtwark, Alfred: *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*. Nach Versuchen mit einer Schulklasse, hrsg. von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung, 2. Aufl. Dresden 1898 (1. Aufl. Hamburg 1897), S.15.

⁵⁵⁷ Lange, Konrad von: *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*, Darmstadt 1893.

⁵⁵⁸ Weber 1964, S.38.

⁵⁵⁹ Ebd.

⁵⁶⁰ Kerbs 2001, S.381.

⁵⁶¹ Ebd.

⁵⁶² Hamann 1997, S.56.

wieder.⁵⁶³ Darin ruft er zu einer Abwendung von enzyklopädischem Wissenserwerb und gleichzeitigem Bedürfnis nach angebrachter, zur »Anschauung« ausgerichteten Bildung auf und bringt zugleich das zur Jahrhundertwende erstarkte nationale Element in Anlehnung an Langbehns *Rembrandt als Erzieher* als Folge bisheriger internationaler Auseinandersetzungen und des nun wirtschaftlichen Wettbewerbs als bestimmendes Moment mit ein:

„Wir Deutsche haben die Kunst der Wissenschaft geopfert. [...] Wir haben seit Jahrzehnten die Augen unseres Volkes auf Buchstaben eingestellt, aber nicht auf die Werke der Natur und Kunst.

[...]

Ruhige Betrachtung, einfache Eindrücke ohne alle Aufdringlichkeit, ohne gelehrte Beität! Über Kunstwerke reden kann auch der kunstverlassenste Mensch lernen. Das wollen wir gewiss nicht. [...] Und dass wir Deutsche hier viel nachzuholen haben, ist ebenfalls bekannt genug.“⁵⁶⁴

Die politisch begründete Idee einer Erziehung der Jugend durch Kunst und somit zum »Volke«⁵⁶⁵ anhand einer »Kunst-Betrachtung« und gleichzeitigen Abwehr einer »Kunst-Geschichte«,⁵⁶⁶ erinnert bereits an Lockes und in übergreifender Form an Rousseaus Abwehr von aufgesetztem und pragmatisch gehaltenem Wissen. Dieses würde eine Ungleichheit in der Gesellschaft begünstigen, zu der es in Form von einer Verbindung des Großbürgertums mit der machthabenden Aristokratie und gleichzeitiger Verarmung mittlerer und niederer Schichten schließlich auch kam. Mit den ideologischen Mustern einer „Seele“ versus „Materialismus“ und der „Innerlichkeit“ versus „Realität“, die sich wiederum in der Kunst des Realismus bemerkbar machte, versuchte man das gesplittete Volk zur „inneren Einigung“ zu führen.⁵⁶⁷ Dabei knüpft die Kunsterziehungsbewegung regelrecht an die Fehler der rationalistischen Erben der Aufklärung an, indem sie sich vom „Verstand“ ab- sowie zum im Schillerschen Sinne begründeten „Gefühl“ hinwendet und diese Position erneut radikalisiert.⁵⁶⁸ Übertragen werden diese vorerst philosophisch-ästhetisch postulierten Gedanken bis hin zu Stark, der bereits 1848 in seinem hier bereits erläuterten Werk *Kunst und Schule* und 1878 in *Der Unterricht der Kunstgeschichte in den höheren Töchterschulen und Lehrerinnenseminarien* einen der

⁵⁶³ Rein, Wilhelm: *Bildende Kunst und Schule. Eine Studie zur Innenseite der Schulreform. Mit drei Tabellen für den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen*, 2. Aufl. Langensalza 1905 (1. Aufl. Dresden 1902), S.V.

⁵⁶⁴ Rein 1905 (1902), S.15, 37, 40.

⁵⁶⁵ Ebd., S.19.

⁵⁶⁶ Below, Irene: *Probleme der „Werkbetrachtung“ – Lichtwerk und die Folgen*, in: *Kunstwissenschaft und Kunstvermittlung*, hrsg. von Irene Below, Gießen 1975, S.83-135. Hier S.88.

⁵⁶⁷ Reiss, Wolfgang A.: *Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie*, Weinheim und Basel 1981, S.17.

⁵⁶⁸ Giffhorn 1979, S.229.

damaligen Kunstgeschichte unbekannten und neuen Aufruf nach einer Bereicherung des „Gemüths-Gehalts“ durch „Anschauung“ aufstellt.⁵⁶⁹ So nehmen beide Schriften eine regelrechte »Mittlerposition« zwischen der Aufklärung, über die Romantik bis hin zum 20. Jahrhundert und somit letztlich auch Jantzens kunstgeschichtlichem *Leitfaden* für Mädchen ein.

Dass diese insbesondere für den Zeichenunterricht aufgestellten pädagogischen Umkehrungen in der Kunstwahrnehmung auch für den Kunstgeschichtsunterricht an höheren Anstalten bedeutend waren, kann auch an der zunehmenden Eingliederung kunstgewerblicher Themen in den Lehrkanon zahlreicher Kunstgeschichtsbücher der Zeit beobachtet werden. So nimmt auch Wilhelm Buchner (1827-?) in der 12. Auflage seines *Leitfadens der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht* als letztes Kapitel das *Kunstgewerbe der Gegenwart* hinzu, in dem er neben der Vorstellung einer *Raumkunst* (Abb.51) auch die *Kunsttöpferei* (Abb.52) oder den *Buchschmuck* (Abb.53) präsentiert.⁵⁷⁰ Dass dies generell nicht nur eine Frage höherer Anstalten für Männer bleiben sollte und somit zumindest kein geschlechtsspezifisches Unterrichtscharakteristikum darstellt, zeigt sich insbesondere an Ehrenbergs *Grundriß*. In dessen abschließenden Kapitel zur *Baukunst des letzten Halbjahrhunderts* wird zusätzlich die *Neuere Wohnungskunst in Deutschland* thematisiert, weshalb in Hinblick auf die zu fördernden gestalterischen Fähigkeiten bevorzugt Innenräume und Möbel (Abb.54) abgebildet werden.⁵⁷¹ Ein dementsprechend gewähltes thematisches Spektrum lässt sich auf die Tendenz zur Ausbildung wirtschaftlich bedeutender »Produzenten« zurückführen;⁵⁷² der Forderung nach einer Schulung des Auges zur Wahrnehmung von Formen, Farben und einer »Phantasieentwicklung« gemäß, sollte auch eine äußerlich und innerlich »adäquat« eingerichtete Schulumgebung nachkommen, womit gleichzeitig eine besonders »anregende« Wirkung auf die Schüler zu erwarten war.⁵⁷³ Eine zunehmend verstärkte Beschäftigung mit kunstgewerblichem Wissen für den Eigengebrauch wird schließlich zum Thema unzähliger Schriften der Zeit, wie es beispielsweise Richard Bürkners (1856-1913) *Kunstpflge in Haus und Heimat* exemplifiziert.⁵⁷⁴ In einem dem Rückgriff zum »Innenleben« und »Geistigen«

⁵⁶⁹ Stark 1878, S.19.

⁵⁷⁰ Buchner, Wilhelm: *Leitfaden der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht*, 12. Aufl. Essen 1911 (1. Aufl. Essen 1878), S. 354-360. Das Werk erlebte bis 1918 insgesamt 13. Auflagen und bestätigt eine offensichtlich große Nachfrage an höheren Anstalten.

⁵⁷¹ Ehrenberg/Hartmann 1909, S.314f.

⁵⁷² Rein 1905, S.24, 29.

⁵⁷³ Ebd.

⁵⁷⁴ Bürkner, Richard: *Kunstpflge in Haus und Heimat*, Leipzig 1905 (= *Aus Natur und Geisteswelt*, Bd.77).

entsprechend appellativ-erregtem Sprachstil⁵⁷⁵ rekurriert das Werk auf Themen aus dem Alltag, zu denen beispielsweise die *Körperpflege, Kleidung, Kunst und Sittlichkeit, Türen und Fenster* oder *Wandbilder und Bildwerke* zu zählen sind. Schließlich werden gerade solche und ähnliche Schriften zu übergreifenden und allgemeingültigen Lebens- und Kunstratgebern für die breite Masse übersteigert.⁵⁷⁶

Dem Bedürfnis gemäß die heranwachsende Generation zur »Anschauung« zu erziehen, sollte dem erwähnten Entwicklungsstand technischer Reproduzierbarkeit durch Fotografien entsprechend auch der Einsatz besserer Abbildungen im Schulgebrauch folgen.⁵⁷⁷ Dafür schien sich insbesondere das bereits bei Stark im Jahr 1878 sowie in Bürkners⁵⁷⁸ oder später Reins Schrift erwähnte große „Wandbild“⁵⁷⁹ für den Schulgebrauch in unterschiedlichen Fächern besonders gut zu eignen. Auch Bilderatlanten wie Jantzens Publikation, lassen auf die zunehmende Tendenz zur Objektivierung und qualitativen Illustrierung von Originalen in selbständiger, textungebundener Form schließen.

Dass dabei der Übergang von Druckgrafiken, bei denen der Grafiker oftmals noch selbst interpretierend wirkte, zu den demgegenüber einzeln gestalteten Bildbänden nur schrittweise voranging, zeigt das bereits erwähnte Beispiel Andräs *Grundriß der Weltgeschichte*.⁵⁸⁰ Die insgesamt sechs doppelseitigen Bildtafeln zur „Kultur- und Kunstgeschichte“⁵⁸¹ vereinen auf der sehr kleinen Fläche von 18 x 24,2 cm gattungsmäßig und thematisch unterschiedliche, ebenso kleindimensionierte und dementsprechend ungenaue Illustrationen. Klar ist, dass diese Grafiken im gesamten Buch zur »Illustrierung« einzelner Geschichtskapitel herangezogen werden und somit lediglich dem Prinzip der »Ausschmückung« eines noch sehr philologisch gehaltenen Unterrichts zu dienen haben (Abb.55).⁵⁸²

Demgegenüber präsentiert Menge im Jahr 1888 mit seinen *Kunsthistorischen Bilderbogen* zwar noch keine Autotypen, aber dafür erstmals einen nur für Abbildungen eigenständig vorgesehenen Band für den Kunstgeschichtsunterricht (Abb.56),⁵⁸³ womit er gleichzeitig eine Reihe zur Jahrhundertwende zahlreich entstehender Bilderbögen für den Schulgebrauch einleitet. Zu diesen gehört auch Georg Warneckes⁵⁸⁴

⁵⁷⁵ Kehr 1983, S.79.

⁵⁷⁶ Bürkner 1905, S.15-107.

⁵⁷⁷ Rein 1905 (1902), S.30.

⁵⁷⁸ Bürkner 1905, S.98-107.

⁵⁷⁹ Rein 1905 (1902), S.30.

⁵⁸⁰ Andrä 1885 (1. Aufl. unbekannt).

⁵⁸¹ Ebd., S.VII.

⁵⁸² Ebd., Tafel III, [unpag.].

⁵⁸³ Menge 1888.

⁵⁸⁴ Lebensdaten unbekannt.

Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus von 1889,⁵⁸⁵ in dem anhand präziser und getreuer Zeichnungen dem Vorhaben nachgekommen wird, wenige Hauptwerke in wahrheitsgetreuer Nachbildung vorzustellen, womit schließlich eine „stille Wirkung“ zu erzeugen wäre (Abb.57).⁵⁸⁶

Neben dem Grund die Förderung einer »Anschauung« und des betrachtenden Verweilens am Kunstwerke durch die rein formale »Reinigung« des an die SchülerInnen zu übermittelnden Lehrmaterials zu unterstützen, kann der Umbruch eines bei Jantzen ersichtlichen neuartigen Kunstunterrichts auch in Verbindung mit der damaligen Lage der Kunstwissenschaft gebracht werden. Nachdem diese an der Universität nach langem Kampf um die Etablierung durch ihre Hinwendung zur Philologie einen soliden Ruf erworben hatte, war eine Abwendung vom Enzyklopädismus und historisierend-chronologischer Kunstbetrachtung mit gleichzeitiger Möglichkeit zur Annäherung von Kunst und Kunsthistorikern erneut gegeben.⁵⁸⁷ Mit seiner formanalytischen Betrachtungsweise begründet Heinrich Wölfflin (1864-1945) die Idee einer Kunstgeschichte nicht als „Illusion der Kulturgeschichte“, sondern in Form von „Beiträgen zu einer allgemeinen „Geschichte des künstlerischen Sehens““.⁵⁸⁸ Dementsprechend folgt er in seinem berühmtesten Werk *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe* von 1915 formalen, an exemplarischen Bildbeispielen zu überprüfenden Grundbegriffen,⁵⁸⁹ die sich bis heute als didaktisches Bildbeschreibungskonzept erhalten konnten. Dass Wölfflins phänomenologisches Vorgehen nach sorgfältiger und beschränkter Bilderauswahl Jantzens Prinzip nahe kommt, ist schließlich darauf zurückzuführen, dass diese auch als Lehrer und Schüler miteinander verbunden waren.⁵⁹⁰ In diesem Zusammenhang konnte eine Verabschiedung der Kunstwissenschaft von historisch-philologischer Methodik auch an Schulen nicht ohne Einfluss bleiben.

Mit der in Jantzens *Bilderatlas* ersichtlichen Forderungen nach einer angebrachten Schulung der »Formwahrnehmung« anhand von qualitativen und sorgfältig ausgewählten Abbildungen, stellt sich auch gleichzeitig die Frage nach der inhaltlichen Beschaffenheit der präsentierten Illustrationen. Den bisherigen geschlechts-berücksichtigenden Lehrmethoden zufolge, muss somit von der Annahme eines gesondert für Frauen

⁵⁸⁵ Warnecke, Georg: *Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus*, Leipzig 1889.

⁵⁸⁶ Kehr 1983, S.91.

⁵⁸⁷ Ebd., S.92.

⁵⁸⁸ Wölfflin, Heinrich: *Die klassische Kunst. Eine Einführung in die italienische Renaissance*, 2. Aufl. München 1901 (1. Aufl. München 1898), Vorwort, [unpag.]. Zitiert nach: Ebd., S.93.

⁵⁸⁹ Wölfflin, Heinrich: *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst*, München 1915. Zitiert nach: Ebd., S.94.

⁵⁹⁰ Kehr 1983, S.98.

vorgesehenen Themenkanons, der möglicherweise durch alle Schulbücher des 19. und frühen 20. Jahrhunderts zu verfolgen sein wird, ausgegangen werden.

Bei der formalen Werkbetrachtung Ehrenbergs *Grundriß* und Jantzens *Bilderatlas* wurde in Hinblick auf die bereits analysierten Schulbücher auf ihre stetig wechselnde Bevorzugung bestimmter Gattungen, den meist technischen oder auch »moralischen« Voraussetzungen entsprechend, hingewiesen. Obwohl auf den ersten Blick keine oder nur geringe Abweichungen in der Hervorhebung einzelner Gattungen festzustellen waren, schienen sich alle Werke nach bestimmten Prinzipien zu richten, die beispielsweise bereits von Stark im Jahr 1878 aufgestellt wurden.⁵⁹¹ Erst jedoch mit der staatlichen Koordinierung des öffentlichen Mädchenschulwesens seit 1893 und seiner länderspezifischen Angleichung mit der ab 1894 vom Pflichtunterricht ausgeschlossenen Kunstgeschichte, entsteht eine Schrift, die dem an privaten höheren Mädchenschulen weiterhin bestehenden Bedürfnis nach angebrachtem und regeltem Kunstgeschichtsunterricht nachzukommen bestrebt war.

Neben der weiterhin praktizierten Subsummierung der Kunstgeschichte zu den »kulturgeschichtlichen« Fächern wie Geschichte, Deutsch oder Religion und der bereits von Stark bekannten Forderung nach einem den „[...] Schönheits- und Formensinn [...] und den Geschmack [...]“ veredelnden Kunstgeschichtsunterricht für »junge Damen«, der insbesondere durch „Anschauung“ zu gewährleisten wäre, wird mit Max Spieckers⁵⁹² Schrift *Der Unterricht in der Kunstgeschichte auf der höheren Mädchenschule* (1894) erstmals ein vollständiger Themen- und Abbildungskanon als gemeingültige Richtlinie für das Fach an höheren Mädchenschulen vorgestellt.⁵⁹³ Dabei verfolgt Spiecker das an allen hier betrachteten Lehrbüchern bereits aufgezeigte inhaltliche Stoffrepertoire. Dieses erstreckt sich von der orientalischen über die griechische, römische und mittelalterliche Kunst mit ihrem gotischen Stil, bis hin zur „neueren“ Kunst als Vereinigung der Renaissance, des Rokoko- und Barockstils und der abschließend präsentierten Kunst der „neuesten Zeit“.⁵⁹⁴ Von den unterschiedlichen Abbildungen, die zum vorgesehenen Kanon zählen, soll hier nur eine Auswahl der meist erwähnten vorgestellt werden. Demnach sind für den Unterricht vorgesehen: Die Pyramiden mit Sphynx und Obelisk, Tempel der Götterbilder der Ägypter, assyrische und babylonische Palastreste, Löwentor von Mikena, die Säulenordnungen, Akropolis, Parthenontempel, Propyläen, Athene, Zeus von Otricoli, Juno Ludovisi, Hermes von Praxiteles, Laokoongruppe, Apoll von

⁵⁹¹ Stark 1878.

⁵⁹² Lebensdaten unbekannt.

⁵⁹³ Spiecker, Max: *Der Unterricht in der Kunstgeschichte auf der höheren Mädchenschule*, Anklam 1894, S.9, 14-17.

⁵⁹⁴ Spiecker 1894, S.14.

Belvedere, Pantheon, Titusbogen, Forum Romanum, Trajanssäule, die ältere Peterskirche, San Paolo vor Rom, San Vitale in Ravenna, die Dome Worms, Speyer, Mainz, Strassburg, Ulm, Wohnhaus in Greifswald, Peterskirche in Rom, Berliner Schloß, Michelangelos Pietà und Moses, das heilige Abendmahl von da Vinci, Deckengemälde der Sixtinischen Kapelle, Sixtinische Madonna, Dürers Ritter, Tod und Teufel, Kreuzabnahme von Rubens und die Nachtwache von Rembrandt.⁵⁹⁵

Auch wenn klar ist, dass der Kunst des 19. Jahrhunderts eine thematische Abwendung von der christlichen Ikonografie zuzuschreiben ist, scheint in starkem Gegensatz dazu der bisherige Bilderkanon vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts mit seinen fast ausschließlich religiösen Themen als besonders einseitig. So empfiehlt Spiecker für eine Bildbetrachtung der Kunst des 19. Jahrhunderts die Fresken und die Nibelungenbilder von Cornelius, die Odysseelandschaften von Preller oder Werke von Kaulbach, Piloty, Lessing und anderen ausschließlich deutschen Künstlern.⁵⁹⁶ In diesem Kontext muss nochmals an die zum 20. Jahrhundert stetig steigende nationalistische Inhaltsgestaltung von Kunstgeschichtsschulbüchern wie Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte* in dritter Auflage oder Leixners *Bildenden Künsten* erinnert werden. In weiter radikalierter Form und den ersten Weltkrieg ankündigend entstehen im Anschluss an die letztgenannten Werke auch weitere kunsthistorische Lehrbücher wie August Bohnemanns⁵⁹⁷ *Grundriß der Kunstgeschichte* von 1900, dessen zahlreiche nationalpropagandistische Reklamen (Abb.58) dem klaren didaktischen Vorhaben einer Volksstärkung, -Einigung und insbesondere -Rüstung deutscher Schüler und späterer Männer nachzukommen scheint.⁵⁹⁸

Zwar beruft sich die Kunsterziehungsbewegung in ihren ästhetisch gebundenen Zielen auf den äußerlich »neutralen« Faktor der Kunst, nährt jedoch in ihrer Methodik, die hauptsächlich auf wirtschaftliche, internationale Konkurrenz befähigung des deutschen Volkes ausgerichtet ist und dabei politische Themen mit einbezieht, ein kunstgeschichtliches Schulfach mit gleich radikalem Inhalt. Nimmt man schließlich Jantzens Aussage aus dem Vorwort zum Bilderatlas der zweiten, mitten im ersten Weltkrieg herausgegebenen Auflage von 1917 hinzu, scheint eine auch an Mädchenschulen zu praktizierende »Nationalisierung« des Stoffs weitergeführt zu werden:

⁵⁹⁵ Ebd., S.16f.

⁵⁹⁶ Ebd., S.17.

⁵⁹⁷ Lebensdaten unbekannt.

⁵⁹⁸ Bohnemann, August: *Grundriß der Kunstgeschichte*. Insbesondere für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, Leipzig 1900, Anzeigen, S.1-16.

„[...] [Es, H.G.] sind in erster Linie die deutsche Kunst berücksichtigt und solche Gebiete der Kunstgeschichte, die zur deutschen Kunst in engere Beziehung treten und noch vielfach auf das heutige Schaffen einwirken.“⁵⁹⁹

Die bei Leixner bereits konstatierte besondere Bedeutung der Frau in ihrer nunmehr klaren »politischen« Mutterrolle zur häuslichen Erziehung zukünftiger, »kampfbereiter« Deutscher, scheint sich nun vom lange tradierten rein an der »Damenrolle« gebundenen Postulat einer »nur« wissenden Mutter zu entfernen. Die schließliche *Neuordnung des höheren Schulwesens im Jahr 1917* mit dem aus den Lehrplänen vollzogenen Ausschluss kunsthistorischen Unterrichts sowie der große Männerverlust in den Kriegsjahren mit gleichzeitig zunehmender weiblicher Berufsbildung führen schließlich zur gänzlichen Verabschiedung vom Bild einer »musisch« gebildeten Dame des 19. Jahrhunderts, worauf im Kapitel 4.2 bereits eingegangen wurde.

Letztlich muss im Zusammenhang einer Betrachtung des üblichen Themen- und Bilderkanons an höheren Mädchenschulen neben einem allgemeinen Themenspektrum unter besonderer Hervorhebung des nationalen Charakters auch die Frage der Darstellung von Nuditäten erneut angesprochen werden. Dies wird im Kontext einer sehr »begrenzten« Stoffwahl für die Anerkennung oder besser gesagt Ablehnung durch die höher stehende Kunstwissenschaft lange Zeit von bestimmender Bedeutung sein – ein Aspekt, der in dieser Arbeit noch im Resümee diskutiert wird. Obwohl in den ersten Gegenüberstellungen von kunstgeschichtlichen Lehrbüchern für Knaben und Mädchen wenig oder kaum Abweichungen in der Handhabung und dem Einsatz von Abbildungen festzustellen waren, muss der besonders aktiv geführten Diskussion von Kunsthistorikern um das Bild des »Nackten« im Unterricht für junge Frauen genauer nachgegangen werden. Während also Förster oder Göpel eine generelle Beschränkung der aufgezeigten Gattungen an technischen Reproduktionsmöglichkeiten der Zeit festmachen und sich somit von der Bevorzugung der dem Holzstich näher liegenden Plastik, bis zu Göpels Einsatz der holzstichgestalteten Architekturnachbildungen bewegen, kündigt Stark bereits 1878 eine auf »ethischen« Grundsätzen beruhende Ablehnung moderner Malerei und Plastik an. Dieser folgen kunsthistorische Leitfäden wie der *Kurze Abriss der Kunstgeschichte für höhere Töcherschulen, Mädchenschulpensionate und ähnliche Anstalten* der Klosterschwester Maria Vicentia Neusee⁶⁰⁰ aus dem Jahr 1898, in dem deutlich offen gelegt wird,

⁵⁹⁹ Jantzen 1917 (1913) (b), Vorwort, [unpag.].

⁶⁰⁰ Lebensdaten unbekannt.

„[...] dass die Zahl der plastischen Werke, welche man jungen Mädchen zeigen kann, ohne ihr Sittlichkeitsgefühl zu verletzen, überhaupt nicht groß ist. Aus diesem Grunde und weil das volle Verständnis plastischer Kunstwerke den Mädchen überhaupt etwas ferner liegt, ist die Bildhauerei in diesem Buche in engeren Grenzen behandelt als die Malerei.“⁶⁰¹

Mit der schließlich nach der Jahrhundertwende allseits angewandten Fotografie und den gleichsam seltener eingesetzten »realitätsnahen« Gipsabgüssen geht auch die Erwartung nach einer nun aufzuhebenden Beschränkung des Gattungsrepertoires einher. Die Definierung eines fest zu befolgenden Themen- und Bilderkanons wie er sowohl bei Spiecker bereits 1893 als auch ab 1908 in weniger detaillierter Form den *Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen* zugrunde liegt, wird gerade anhand der zur »Anschaulichkeit« verpflichteten, massenhaft entstehenden Bilderbögen der Zeit zu verfolgen sein.

Geht man demnach von der besonderen »Scheu« vor plastischen Werken aus und stellt Abbildungen aus den für einen allgemeinen und somit männlichen Gebrauch an höheren Schulen ausgerichteten Bilderbögen Menges⁶⁰² (1888) oder Richard Grauls⁶⁰³ (1862-1944) aus dem gleichen Jahr den einzeln und in hoher Qualität aufgenommenen Skulpturen Jantzens gegenüber, werden bereits erste Unterschiede deutlich. Während die beiden erstgenannten Verfasser auf Klarheit und Sauberkeit verzichten, indem sie auf eine »Überladung« durch viele und in diesem Kontext insbesondere »problematische«, nackte menschliche Körper in Form von Bildhauerwerken (Abb.59, Abb.60) setzen,⁶⁰⁴ reduziert Jantzen bei gleicher Thematik antiker Plastik die Anzahl seiner Figuren und wählt offensichtlich nur diejenigen, deren Körperhaltung und Gestik einen deutlich »dezenten« oder »moralischeren« Eindruck vermittelt (Abb.61).⁶⁰⁵ Die in Grauls *Bilderatlas* abgebildete Skulptur Berninis *Raub der Proserpina* im bereits vorgestellten Skulpturenkomplex (vgl. Abb.60), wird sich zudem in keinem der bisher betrachteten Werke für Frauen wieder finden, was auch beispielsweise für die antiken Reliefs mit Männerkampfszenen und die miteinander verwobenen »Körper« aus Menges *Bilderbogen* zu sagen gilt (vgl. Abb.59).

Lange versuchte man bis zur Entstehung der speziell für Frauen zusammengestellten Bilderatlanten diesem »Problem« im Unterricht entgegenzuwirken, indem man entweder

⁶⁰¹ Neusee, Maria Vincetia: Kurzer Abriss der Kunstgeschichte für höhere Töcherschulen, Mädchenschulpensionate und ähnliche Lehranstalten, Innsbruck 1898, S.V.

⁶⁰² Menge 1888, [unpag.].

⁶⁰³ Gaul, Richard: Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte, 4. verb. Aufl. Leipzig 1898 (1. Aufl. Leipzig 1888).

⁶⁰⁴ Menge 1888, [unpag.], Tafel 20 und Gaul 1898 (1888), S.57.

⁶⁰⁵ Jantzen 1917 (1913) (b), S.6f.

Abbildungen herausuchte, die nur Büsten darstellten oder den Inhalt allgemeiner Bilderbögen eigenhändig »kürzte«.⁶⁰⁶ Das bedeutete wiederum, dass „anstößige“ Bilder einfach herausgeschnitten oder nur die »akzeptablen« Illustrationen aus dem Werk entnommen und neu zusammengestellt wurden.⁶⁰⁷

Interessanterweise sind im Widerspruch zu der vorhin konstatierten gleichen thematischen Handhabung kunsthandwerklicher Themen in Büchern gerade an den großdimensionierten Wandbildern der Zeit klare Anzeichen von geschlechtsspezifischen Unterweisungsmerkmalen zu erkennen. Bereits Rein differenziert in seinem Vorschlag eines Kunstunterrichts der Jugend Wandbilder für Knaben und Mädchen, die den Charakteristiken jeweils unterschiedlicher Zielgruppen angepasst, zum »Kunstgenuss« zu verleiten im Stande wären.⁶⁰⁸ In seiner experimentellen Untersuchung zu Grundfragen der Kunsterziehung und Förderung der Kunst im Volke, nennt Marx Lobsien⁶⁰⁹ ein besonders makabres Beispiel der Gegenüberstellung männlicher und weiblicher Interessen, indem er von Lieblingsbüchern, -Gedichten, -Liedern, -Farben oder auch -Bildern ausgeht, die er nach empirischer Vorgehensweise den »Probanden« vorzeigt und ihre Wahl in vergleichender Weise notiert.⁶¹⁰ Während sich die Knaben für Bilder wie *Bauernhaus*, *Winterlandschaft*, *Wilhelm II.* oder *Chinakrieg* entscheiden, scheinen sich die Mädchen dem bereits der Aufklärung entsprungenen und weiterhin tradierten »Bild« eines *Heimchens am Herd* besonders »verbunden« zu fühlen.⁶¹¹

Die Schulbücher Ehrenbergs und Jantzens abschließend kurz überblickend, werden den bisherigen Ausführungen zufolge grundlegende und unterschiedliche Kennzeichen ihrer didaktischen Vorgehensweise festzustellen sein.

Ihrer Stellung im 20. Jahrhundert und der damit im Sinne einer beginnenden Koedukationsdebatte mit der schrittweise durchgeführten Angleichung von Mädchen- und Knabenlehrmitteln gerecht, weisen beide Werke eine klare Abwendung vom einseitig-radikalen und konservativen methodischen Aufbau der speziell für »junge Damen« des 19. Jahrhunderts geschaffener Lehrmittel auf. Die gesellschaftlich eingeleitete Abwendung von einem bis dahin gehaltenen philologisch-historischen Unterricht mit gleichzeitiger Zuwendung zur Formanalyse und Anschauung anhand nun technisch realisierbarer hochwertiger Abbildungen wird neben einer Modernisierung des

⁶⁰⁶ Spiecker 1894, S.14f.

⁶⁰⁷ Ebd.

⁶⁰⁸ Rein 1905 (1902).

⁶⁰⁹ Lebensdaten unbekannt.

⁶¹⁰ Lobsien, Marx: Kind und Kunst. Einige experimentelle Untersuchungen zu einigen Grundfragen der Kunsterziehung, Langensalza 1905 (= Pädagogisches Magazin, Heft 254).

⁶¹¹ Lobsien 1905, S.89.

gesamten Schulwesens auch eine Veränderung der Auffassung von Kunstgeschichte und ihrem Unterricht zur Folge haben.

Auf der anderen Seite kann den Werken trotz ihrer im Allgemeinen festzustellenden formal-fortschrittlichen Methodik in unterschiedlich gehandhabter Vorgehensweise, dennoch eine den tradierten geschlechtlichen Mustervorstellungen verhaftete Wissensübermittlung entnommen werden. Dass sie sich inhaltlich den Bestimmungen eines staatlich koordinierten Unterrichts für »höhere Töchter« anpassen, die wiederum die so genannten »Bedürfnisse« und zukünftige Rollenbilder der jungen Frauen hoher Stände aufrecht zu erhalten bestrebt sind, belegt eine im Vergleich zu älteren Werken nicht minder »beschränkte« Lehrbuchdidaktik und -Zielsetzung. So hält einerseits Ehrenberg an der »veralteten« Kunstgeschichtsübermittlung nach historisch-chronologischem Vorgehen zur reinen Daten- und Faktenaufnahme fest, womit er gleichsam einem freien Denkprozess oder wissenschaftlich vertiefter Beschäftigung entgegenwirkt; eine Verwandtschaft zwischen seinem Schulbuch und den propagierten Geschlechtstheorien scheint somit klar belegt zu sein. Andererseits präsentiert Jantzen zwar neben der klaren Abwendung vom philologischen Konzept und der Hinzunahme besonders »anschaulicher« Abbildungen für einen »anspruchsvollen« kunsttheoretischen Unterricht, einen inhaltlich stark »beschränkten«, nationalistisch untermalten Themen- und Bilderkanon. Den bisherigen Werkvergleichen entsprechend, wäre auch an dieser Stelle nicht mehr als von einer Koppelung weiblicher Rollenvorstellungen an kunsthistorisches Wissen in dementsprechend aufbereitetem Unterricht auszugehen.

In Anlehnung an die hier aufgeführten Vorstellungen unterschiedlicher Kunsthistoriker wie Lübke, Stark, Thamm oder Leixner, spricht abschließend der für die im Kapitel 5 aufgezeigte Werkgegenüberstellung bedeutende Spiecker als Rektor einer höheren Töchterschule klar aus, welche Ziele bei einem »weiblichen« Kunstgeschichtsunterricht zu verfolgen sind. Die jungen Frauen sollen demnach nicht

*„[...] ins Leben treten, ohne daß ihnen die Welt des Schönen auch in der bildenden Kunst erschlossen ist, damit von ihnen den kommenden Geschlechtern das Interesse für die Kunst mitgeteilt [...] werde.“*⁶¹²

Oder wie es den Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen aus dem Jahr 1908 zu entnehmen ist, ist der Inhalt auf folgende Zielsetzungen auszurichten:

*„[...]Der künstlerische Schmuck des Hauses nach Auswahl und Anordnung. Die Aufgabe der Frau in der häuslichen Kunstpflege.“*⁶¹³

⁶¹² Spiecker 1894, S.21f.

⁶¹³ Bestimmungen (...) 1915, S.56.

Der Anschluss an eine »natürliche« Lebensbestimmung der Frau gehobener Stände des späten 18. Jahrhunderts scheint somit erneut bestätigt und wird offensichtlich mit Jantzens dritter Auflage im Jahr 1930 auch weiterhin bis zu einem gewissen Grade das Bild einer früheren »Dame« und späteren »Frau« mitprägen.

6. Resümee und Ausblick

„Diese Bildung werde uns gründlich und aus ächten Quellen, so wie den Männern gegeben, nicht aus den Büchern, die für Damen geschrieben sind worin wir eigentlich nur wie große Kinder behandelt werden. Gründliches Wissen macht bescheiden und zurückhaltend, halbes oberflächliches Wissen macht entscheidend und stolz.“⁶¹⁴

Mit diesen Worten fordert Amalia Holst (1758–1829) bereits im Jahr 1802 nach einer anspruchsvollen Wissensvermittlung für Frauen. Dass sich jedoch die vorliegend analysierten Kunstgeschichtsbücher für den »höheren Töchterunterricht« von Holsts noch allgemein humanistischem Bildungspostulat weitgehend abgrenzen, war anhand ihrer formalen und inhaltlichen Aufbereitung klar zu erkennen.

So folgt seit der Aufklärung und den ersten geschlechtsdualistischen Theorien auch der speziell kunsthistorische Unterricht dem Ziel einer dreifachen Rollenzuordnung von Frauen. Als Schulung des »Auges«, des Gemüts sowie der Hand gedacht, dient das erworbene Kunstgeschichtswissen einerseits der Förderung praktisch-dilettantischer »Dekorationsbefähigung« zukünftiger »Hausdamen«, insbesondere bei der Wahl ihrer Toilette oder gar der passenden Tapete für das »traute Heim«. Das andererseits theoretisch-amateurhaft eingesetzte Halb-Wissen eignete sich zudem vorzüglich zur Führung »anregender« Konversationen im Kreise des familiären und öffentlichen Umfeldes. Schließlich galt es neben der Beschäftigung mit und vor allem des meist höchstgebildeten Gatten auch der standesgemäß bestimmten Rolle einer »ausreichend« gebildeten Mutter nachzukommen. Dass hier die womöglich wichtigste Rolle der Kunstgeschichte als Schulfach an höheren Töchteranstalten liegt, bestätigen zahlreiche Schriften zur Empfehlung eines an weibliche »Bedürfnisse« angepassten Unterrichts, dem sich auch Stark in seiner Schrift aus dem Jahr 1878 widmet. Seinem Zitat aus der

⁶¹⁴ Holst, Amalia: Über die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung, Originalausgabe Berlin 1802, S.1-97, in: Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, hrsg. von Elke Kleinau und Christine Mayer, 2 Bde., Weinheim 1996, Bd.1, S.78-82. Hier S.80.

Einleitung dieser Arbeit folgend wird klar, dass die junge Bürgerstochter erst selber „zum Kinde“ werden muss, damit „auch Kinder sie verstehen“. In begrenztem Maße, aber »ausreichend« gebildet verleitet sie ihren Nachwuchs bereits in frühem Kindesalter zur »Sinnenentfaltung« und Aufnahme des einst selbst erworbenen Bildungskanons. Nahezu selbstverständlich wird daher gerade dieses, vorerst die jungen »Töchter« ansprechende, kunsthistorische Wissen als ideales »Medium« zur Propagierung politischer Ziele jeweils unterschiedlicher Epochen eingesetzt. In ihrer »Mittlerrolle« das Erworbene an insbesondere »deutsche« Kinder weiterreichend, folgt sie einer wichtigen Staatsaufgabe: der Erziehung zukünftiger, mitbestimmender Staatsbürger, von denen sie selber bis in das 20. Jahrhundert nie ein Teil sein wird. Unabhängig von einem vorerst zeichnerisch-kunsttheoretischen, ab der Jahrhundertwende enzyklopädischen oder im 20. Jahrhundert anschaulich ausgerichteten Unterricht: allen Methoden der Übermittlung und inhaltlichen Gestaltung eines phasenspezifischen kunsthistorischen Unterrichts liegen die gleichen Ideologien zugrunde. Ein »verkürztes« Lehrprogramm propagierend, rechtfertigen zahlreiche Pläne, Programme und Sendschreiben das Festhalten an einer, trotz wechselnder sozio-politischer Situationen, unveränderten und weiterhin tradierten Vorstellung der auf »kindlichem« Niveau gebildeten »höheren Töchter«. Von einem tiefgründig aufbereiteten Wissen auf wissenschaftlicher Basis ist dabei gänzlich abzusehen.

Gerade dieser begrenzte Kunstgeschichtskanon mit einer formalen und inhaltlichen Einschränkung – dabei sei an die Wahl der Themen und Illustrationen erinnert – wird letztlich einen großen Einfluss auf die Etablierung des Fachs an der Schule sowie an der Universität ausüben. Dem Vorwurf des »Vergnüglichen« und »Spielerischen« an höheren Töcherschulen zu entkommen, versucht das Schulfach Kunstgeschichte dem Etablierungsbestreben einer kunsthistorischen Wissenschaft durch die Verfolgung enzyklopädischer Wissensaneignung gerecht zu werden.⁶¹⁵ Das jedoch entgegengesetzte Resultat wird nunmehr eine Kunstgeschichte für weibliche Hospitanten, die als ideale Zielscheibe des Spotts und der Abgrenzung von einer, den männlichen Anstalten zugrunde liegenden analytischen, anschaulichen und das eigene Denkvermögen fördernden Kunstgeschichte dient.⁶¹⁶ So sah man in der Aufreihung lexikalischen Wissens ohne Denkanspruch das Negativ-Beispiel eines Schulfachs Kunstgeschichte:

„Es gibt nun freilich auch eine andere Art Kunstgeschichte, die einen solchen Aufwand an Geisteskraft nicht beansprucht, erfunden eigens zum Gebrauche für

⁶¹⁵ Kehr 1983, S.183f.

⁶¹⁶ Ebd., S.184.

*höhere Töchter [...] Leitfadenmäßige Überblicke und Übersichten, fertige Urteile und Formulierungen, blutleere Charakteristiken und Klassifikationen, steckbriefartige Angaben über die berühmten Meister und Schulen aller Zeiten und Völker, dazu noch etwas Notizenkram über Museen geben zusammen ein anmutiges Bild vom Kunstunterricht, wie er nicht sein soll.*⁶¹⁷

Dabei muss an dieser Stelle auch an die eigentlichen Verfasser dieser offensichtlich »beschränkten« Schriften für junge »Damen« erinnert werden. Von Stark, über Lübke, Förster, Thamm, Leixner oder Spiecker bestimmten gerade namhafte Kunsthistoriker in ihrer Funktion als Leiter höherer Töchterschulen und gleichzeitige Begründer des Universitätsfachs Kunstgeschichte auch das Fach an den Schulen. Dass diese sich neben ihrer wissenschaftlichen Laufbahn der Ausgestaltung eines speziell weiblichen Unterrichts in Kunstgeschichte widmeten, resultierte in einer klaren Trennung anspruchsvoller, wissenschaftlich angebrachter Literatur und dem pädagogischen Rollendenken verpflichteter, weiblicher Schullektüre. So prägen sie bis heute das Verständnis eines Fachs, das als besonders »frauenfreundlich« gilt und aktuell noch von den heutigen »Erben« einstiger »höherer Töchter« als Studienfach bevorzugt wird. Wie »hoch« dabei der Anspruch an ein Universitätsfach ist, das der ästhetischen Philosophie entsprungen und insbesondere im Verständnis und der Denkfähigkeit wurzelt, umschreiben treffend die vielen Klischees, die noch heute mit dem eigentlichen Zweck eines Kunstgeschichtsstudiums der dem Adel nacheifernder »Tochter besserer deutscher Stände« verbunden werden. Der Wahrnehmung des »Schönen« gewidmet, »leicht bekömmlich« und gesellschaftstauglich wird das Bild eines Studiums der Kunsttheorie, das dem Erwerb eines »ausreichenden« Wissensrepertoires nachzukommen hat, weiterhin bestehen bleiben. Der »Repräsentation« im gesellschaftlichen und vor allem privaten Bereich zur Steigerung von »Heiratschancen« gemäß, scheint sich trotz der Befreiung von jeglichen Bildungs- und Lebensrestriktionen die »höhere Tochter« als klassisches Lebensideal des 19. Jahrhunderts bis heute erhalten zu haben. So wird zwangsläufig mit dem weiterhin bestehenden »vergnüglichen« Charakter einer gesamten wissenschaftlichen Institution Kunstgeschichte auch der Vorwurf einer musisch-tradierten »Beschäftigungstherapie« für »junge Damen« verhaftet bleiben.

⁶¹⁷ Ipfelkofer, Adalbert: Bildende Kunst an Bayerns Gymnasien, München 1907, S.73.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Ahn, Franz: Französisch-deutsches Gesprächbuch für höhere Töchterschulen, Köln 1871

Andrä, Jacob Carl: Grundriß der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten mit 12 Geschichtstafeln und 6 Tafeln zur Kultur- und Kunstgeschichte, 16. verb. Aufl. Kreuznach 1885 (1. Aufl. unbekannt)

Anonym: Mythologie der Griechen und Römer, bearbeitet für höhere Töchterschulen, Amberg 1875

Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke): Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterrichte bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln, Stuttgart 1868

Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen in Preußen, Berlin 1915

Bohnenmann, August: Grundriß der Kunstgeschichte. Insbesondere für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, Leipzig 1900

Buchner, Wilhelm: Leitfaden der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, 12. Aufl. Essen 1911 (1. Aufl. Essen 1878)

Buchner, Wilhelm: Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationalliteratur, nebst einem Abriß der deutschen Kunstgeschichte als Anhang für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht, Mainz 1863

Burckhardt, Jacob: Der Cicerone: eine Anleitung zum Genuss der Kunstwerke Italiens, Basel 1855

Bürkner, Richard: Kunstpflege in Haus und Heimat, Leipzig 1905 (= Aus Natur und Geisteswelt, Bd.77)

Campan, Jeanne: Die häusliche Erziehung vorzüglich des weiblichen Geschlechts von dem ersten Lebensjahre bis in das reifere Alter. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. Köln 1997 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.7) (Originalausgabe Leipzig 1824)

Campe, Joachim Heinrich: Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. der Ausgabe Paderborn 1988 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.3) (Originalausgabe Paderborn 1796)

Ehrenberg, Hermann und Heinrich Hartmann: Grundriß der Kunstgeschichte für den Gebrauch an höheren Mädchenschulen und Lyzeen, Leipzig 1909

Fénelon, François: Über die Erziehung der Mädchen, hrsg. von Josef Esterhues, Paderborn 1956 (Originalausgabe Paris 1687)

Ferbers, Klothilde: Die Aufgabe der höheren Mädchenschulen in ihrem Unterschiede von Knabenschulen, Donauwörth 1884

Förster, Ernst: Vorschule der Kunstgeschichte, Leipzig 1862

Fröbel, Johanna und Karl Fröbel (Hrsg.): Hochschule für Mädchen und Kindergärten als Glieder einer vollständigen Bildungsanstalt, welche Erziehung der Familie und Unterricht der Schule verbindet. Nebst Briefen über diesen Gegenstand. Als Programm zu dem Plane der Hochschule für das weibliche Geschlecht in Hamburg, Hamburg 1849

Gleim, Betty: Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. Paderborn 1989 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.4) (Originalausgabe Leipzig 1810)

Goerth, Albrecht: Erziehung und Ausbildung der Mädchen. Ein Wegweiser für gebildete Eltern, für Lehrer und Erzieher. 2 Teile, Leipzig 1894

Goethe, Johann Wolfgang von: Hermann und Dorothea, Frankfurt am Main 1976 (Originalausgabe Berlin 1797)

Göpel, Karoline: Illustrierte Kunstgeschichte. Wanderungen durch das Reich der bildenden Künste auf den Wegen ihrer Entwicklung. Für die reifere deutsche Jugend, insbesondere Töchter gebildeter Stände dargestellt, 3. verb. Aufl. Leipzig 1887 (1. Aufl. Leipzig 1879)

Göpel, Karoline: Illustrierte Kunstgeschichte. Wanderungen durch das Reich der bildenden Künste auf den Wegen ihrer Entwicklung. Für die reifere deutsche Jugend, insbesondere Töchter gebildeter Stände dargestellt, Leipzig 1879

Graul, Richard: Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte, 4. verb. Aufl. Leipzig 1898 (1. Aufl. Leipzig 1888)

Grimm, Hermann: Das Leben Raphaels, 3. Aufl. Berlin 1896 (Originalausgabe von 1872)

Guhl, Ernst Karl: Die Frauen in der Kunstgeschichte, Berlin 1858

Heilmann, Margarete: Der Kunstgeschichtsunterricht an der Frauenschule, hrsg. von Jakob Wychgram, Langensalza 1923 (= Schriften zur Frauenbildung, Heft 4)

Hildebrandt, Hans: Die Frau als Künstlerin, Berlin 1928

Holst, Amalia: Über die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung, Originalausgabe Berlin 1802, S.1-97, in: Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, hrsg. von Elke Kleinau und Christine Mayer, 2 Bde., Weinheim 1996, Bd.1, S.78-82

Homberg, Tinette: Einige Ideen zur Beantwortung der Frage: Wozu unserm Geschlechte Wissenschaft und Kunst dienen sollen?, in: Homberg, Tinette: Christliche Ermunterungen, [o. O.], 1828, S.89-114, in: Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, hrsg. von Elke Kleinau und Christine Mayer, 2 Bde., Weinheim 1996, Bd.1, S.85-88

Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von Andreas Flitner, Frankfurt am Main 1956 (= Pädagogische Texte, Bd.3) (Originalausgabe von 1793)

Ipfelkofer, Adalbert: Bildende Kunst an Bayerns Gymnasien, München 1907

Jantzen, Hans (a): Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule, 2. Aufl. Esslingen am Neckar 1917 (1. Aufl. Esslingen am Neckar 1913)

Jantzen, Hans (b): Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte, 2. Aufl. Esslingen am Neckar 1917 (1. Aufl. Esslingen am Neckar 1913)

Kant, Immanuel: Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen, unveränd. Nachdr. der Erstausg. Erlangen 1991 (= Kant im Original, Bd.5) (Originalausgabe Königsberg 1764)

Kant, Immanuel: Über Pädagogik, Originalausgabe Königsberg 1803, in: Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main 1964, Bd.6: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik

Kant, Immanuel: Kritik der Urtheilskraft, Originalausgabe Berlin und Libau 1790, in: Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1957, Bd.5: Kritik der Urtheilskraft und Schriften zur Naturphilosophie

Kennerknecht, Daniel (Hrsg.): Deutsches Lesebuch für bayerische höhere Töchterschulen, 2 Teile, Bamberg 1899, Teil 1 (Unterstufe), 10.-12. Lebensjahr

Kerber, Carl (Hrsg.): Deutsches Lesebuch für bayerische Frauenschulen. Nach dem Lehrplan vom 08. April 1911, München 1912

Klar, Francisca: Deutsches Lesebuch für höhere katholische Töchterschulen, sowie zur Privatbelehrung, Augsburg 1855

Kugler, Franz: Handbuch der Kunstgeschichte, 2 Bde., 3. gänzl. umgearb. Aufl. Stuttgart 1859 (1. Aufl. Stuttgart 1842), Bd.2, 1.Abtheilung

Kugler, Franz: Handbuch der Kunstgeschichte, Stuttgart 1842

Kuß, J.: Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, der Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln, 6. verm. und verb. Aufl. Stuttgart 1882

Langbehn, Julius: Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen, 10. Aufl. Leipzig 1890 (Originalausgabe von 1889)

- Lange, Konrad von: Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893
- Leixner, Otto von: Aesthetische Studien für die Frauenwelt, 4. Aufl. Leipzig 1888 (1. Aufl. Leipzig 1880)
- Leixner, Otto von: Die Bildenden Künste in ihrer geschichtlichen Entwicklung bis auf die Neuzeit, Stuttgart 1880 (= Frauen-Bibliothek. Kunst und Wissenschaft für Frauen und Jungfrauen)
- Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse, hrsg. von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung, 2. Aufl. Dresden 1898 (1. Aufl. Hamburg 1897)
- Lichtwark, Alfred: Zur Organisation der Hamburger Kunsthalle: die Aufgaben der Kunsthalle; die Kunst in der Schule, Hamburg 1887
- Lion, Justus Carl: Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen und Mädchenschulen, 2. Aufl. Leipzig 1877 (1. Aufl. Leipzig 1871)
- Lobsien, Marx: Kind und Kunst. Einige experimentelle Untersuchungen zu einigen Grundfragen der Kunsterziehung, Langensalza 1905 (= Pädagogisches Magazin, Heft 254)
- Locke, John: Theorie der empirischen Erkenntnis, Originalausgabe London 1690, in: Coleman, John: Lockes Theorie der empirischen Erkenntnis. Essay IV.i-iii, vi, xi-xii, in: Locke, John: Essay über den menschlichen Verstand, hrsg. von Udo Thiel, Berlin 1997, S.197-221
- Lübke, Wilhelm: Grundriss der Kunstgeschichte, 10. Aufl. Stuttgart 1887 (1. Aufl. Stuttgart 1860)
- Lübke, Wilhelm: Vorwort, in: Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, S.IV-VIII
- Lübke, Wilhelm: Die Frauen in der Kunstgeschichte: Vortrag, gehalten im Grossratssaale zu Zürich am 16. Januar 1862, Stuttgart 1862
- Mainzer, Ludwig: Über Schülerausflüge, in: Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge, 7 Bde., Bielefeld 1899, Bd.4, S.127-161
- Menge, Rudolf: Kunsthistorische Bilderbogen, 2. unveränderte Aufl. Leipzig 1888 (1. Aufl. Leipzig 1880)
- Menge, Rudolf: Einführung in die antike Kunst. Ein methodischer Leitfaden für höhere Schulen und zum Selbstunterricht, Leipzig 1880
- Neusee, Maria Vincetia: Kurzer Abriss der Kunstgeschichte für höhere Töcherschulen, Mädchenschulpensionate und ähnliche Lehranstalten, Innsbruck 1898
- Raumer, Karl von: Die Erziehung der Mädchen, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. Paderborn 1988 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.1) (Originalausgabe Stuttgart 1853)

Rein, Wilhelm: Bildende Kunst und Schule. Eine Studie zur Innenseite der Schulreform. Mit drei Tabellen für den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen, 2. Aufl. Langensalza 1905 (1. Aufl. Dresden 1902)

Reiss, Wolfgang A.: Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie, Weinheim und Basel 1981

Richter, Otto: Ideen über die Erziehung der weiblichen Jugend, namentlich mit Rücksicht auf höhere Töchter Schulen, Minden 1870

Riehl, Wilhelm Heinrich: Die Familie, Stuttgart 1855 (= Die Naturgeschichte des Volkes als Grundlage einer deutschen Social-Politik, Bd.3)

Rousseau, Jean-Jacques: Abhandlung von dem Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, hrsg. von Ursula Goldbaum, Weimar 2000 (Originalausgabe Berlin 1756)

Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder über die Erziehung, hrsg. von Martin Rang, Stuttgart 1963 (Originalausgabe Paris 1762)

Rudolphi, Caroline: Gemälde weiblicher Erziehung, 2.Theile, Heidelberg 1807, 1.Theil, 34. Brief

Scheffler, Karl: Die Frau und die Kunst, Berlin 1908

Schiller, Friedrich von: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Briefe an den Augustenburger, Ankündigung der „Horen“, hrsg. von Wolfhart Henckmann, München 1967 (= Studentexte Bd.1) (Originalausgabe Stuttgart 1793)

Schiller, Friedrich von: Über Anmut und Würde, München 1966 (Originalausgabe Leipzig 1793) (= Theoretische Schriften, 2.Teil)

Schiller, Friedrich von: Das Lied von der Glocke, London 1842 (Originalausgabe von 1799)

Schnaase, Carl: Geschichte der bildenden Künste, 8 Bde., Düsseldorf 1843-1864

Spiecker, Max: Der Unterricht in der Kunstgeschichte auf der höheren Mädchenschule, Anklam 1894

Springer, Anton Heinrich: Handbuch der Kunstgeschichte. Zum Gebrauche für Künstler und Studierende und als Führer auf der Reise, Stuttgart 1855

Stark, Carl Bernhard: Der Unterricht der Kunstgeschichte in höheren Töchter Schulen und Seminarien für Lehrerinnen, Heidelberg 1878

Sydow, Johanna von: Behalte mich lieb! Mitgabe beim Eintritt in die Welt und das gesellschaftliche Leben, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudruck Paderborn 1989 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.5) (Originalausgabe Leipzig und Berlin 1881)

Thamm, Adolf: Leitfaden zur Kunstgeschichte cultivirter Völker alter und neuer Zeit, 2. verb. Aufl. Wolfenbüttel 1887 (1. Aufl. Striegau 1874)

Warnecke, Georg: Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus, Leipzig 1889

Winckelmann, Johann Joachim: Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Malerey und Bildhauerkunst, Baden-Baden 1962 (Originalausgabe Dresden 1755)

Winckelmann, Johann Joachim: Abhandlung von der Empfindung des Schönen in der Kunst und dem Unterrichte in derselben, 1763

Winckelmann, Johann Joachim: Sendschreiben von den Herculanischen Entdeckungen. An den Hochgebohrnen Herrn, Herrn Heinrich Reichsgrafen von Brühl, Dresden 1762

Wyhgram, Jakob: Handbuch des höheren Mädchenschulwesens, Leipzig 1897

Sekundärliteratur:

Aghio, Irène u. a.: Reclams Lexikon der antiken Götter und Heroen in der Kunst, Stuttgart 2000

Below, Irene: Probleme der „Werkbetrachtung“ – Lichtwerk und die Folgen, in: Kunstwissenschaft und Kunstvermittlung, hrsg. von Irene Below, Gießen 1975, S.83-135

Blankertz, Herwig: Der Widerspruch von Selbstentfaltung und Gemeinnützigkeit, von Glücksstreben und Sittlichkeit, in: „Das pädagogische Jahrhundert.“ Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland, hrsg. von Ulrich Hermann, Weinheim und Basel 1981, S.307-317

Bleckwenn, Ruth: Einführung, in: Gleim, Betty: Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. Paderborn 1989 (Originalausgabe Leipzig 1810) (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.4)

Bleckwenn, Ruth: Einleitung zur Schriftenreihe, in: Raumer, Karl von: Die Erziehung der Mädchen, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudr. Paderborn 1988 (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.1) (Originalausgabe Stuttgart 1853)

Bovenschen, Silvia: Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen, Frankfurt am Main 1979

Combe, Arno: Bilder des Fremden. Romantische Kunst und Erziehungskultur. Zur Genese der Struktureigenschaften künstlerischen und pädagogischen Handelns, Opladen 1992

Dilly, Heinrich: Kunstgeschichte als Institution. Studien zur Geschichte einer Disziplin, Frankfurt am Main 1979

Ehrich, Karin: Stationen der Mädchenschulreform. Ein Ländervergleich, in: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, hrsg. von Elke Kleinau und Claudia Opitz, 2 Bde., Frankfurt und New York 1996, Bd.2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, S.129-148

Felden, Heide von: Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts, Oldenburg 2003 (= Oldenburger Universitätsreden. Vorträge, Ansprachen, Aufsätze, Nr.138)

Felden, Heide von: Geschlechterkonstruktion und Frauenbildung im 18. Jahrhundert: Jean Jaques Rousseau und die zeitgenössische Rezeption in Deutschland, in: Handbuch zur Frauenbildung, hrsg. von Wiltrud Gieseke, Opladen 2001, S.25-34

Felden, Heide von: Bildung und Geschlecht. Frauen- und Geschlechterforschung im Kontext der Bildungsforschung, Oldenburg 1999 (= Oldenburger Universitätsreden. Vorträge, Ansprachen, Aufsätze, Nr.123)

Felden, Heide von: Die Frauen und Rousseau. Die Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Schriftstellerinnen in Deutschland, Frankfurt am Main und New York 1997

Felden, Heide von: Vorwort zu: Mädchen- und Frauenbildung von der Spätaufklärung bis zum Vormärz, in: Erziehung- und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, hrsg. von Elke Kleinau und Christine Mayer, 2 Bde., Weinheim 1996, Bd.1, S.43-44

Giffhorn, Hans: Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung, Köln 1979

Hamann, Albert: Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne, Innsbruck 1997

Harten, Hans-Christian: Ästhetische Erziehung zwischen Politik und Pädagogik zur Zeit der Französischen Revolution und der deutschen Romantik, in: Pädagogik des Ästhetischen, hrsg. von Gottfried Biewer und Petra Reinhartz, Bad Heilbrunn 1997, S.95-102

Hein, Peter Ulrich: Transformation der Kunst. Ziele und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung, Köln 1991

Heinsohn, Kirsten: Der lange Weg zum Abitur: Gymnasialklassen als Selbsthilfeprojekte der Frauenbewegung, in: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, hrsg. von Elke Kleinau und Claudia Opitz, 2 Bde., Frankfurt und New York 1996, Bd.2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, S.149-160

Heuer, Ulrike: Der genderstrukturierte Bildungsbegriff, in: Handbuch zur Frauenbildung, hrsg. von Wiltrud Gieseke, Opladen 2001, S.267-274

Honegger, Claudia: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib 1750-1850, Frankfurt am Main 1991

Hopfner, Johanna: Tinette Homberg (1797-1877), in: Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und

Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, hrsg. von Elke Kleinau und Christine Mayer, 2 Bde., Weinheim 1996, Bd.1, S.84-85

Jacobi, Juliane: „Wer ist Sophie?“, in: Pädagogische Rundschau 44, Heft 3, 1990, S.303-319

Jürs, Britta (Hrsg.): Eigen Sinn. Bedeutende Künstlerinnen des frühen 20. Jahrhunderts, Leipzig 2004

Justus, Monika: Ästhetische Praxis in der häuslichen Erziehung der Mädchen im ausgehenden 19. Jahrhundert. Widerspiegelung und Verfestigung der bürgerlichen Frauenrolle durch die Konformkultur, Diss. Hamburg 1979

Kehr, Wolfgang: Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an höheren Schulen, Diss. München 1983

Kemp, Wolfgang: „...einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Ein Handbuch, Frankfurt am Main 1979

Kerbs, Diethart: Kunsterziehungsbewegung und Kulturreform, in: Schund und Schönheit, Populäre Kultur um 1900, hrsg. von Kaspar Maase und Wolfgang Kaschuba, Köln 2001, S.378-397

Kerbs, Diethart: Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation, Köln 1976 (= Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung, Bd.1)

Klimek, Brigitte: Mädchenbildung zwischen Traditionsbruch und Reformanspruch, Diss. Bonn 2002

Kultermann, Udo: Geschichte der Kunstgeschichte. Der Weg einer Wissenschaft, München 1990

Locher, Hubert: Das „Handbuch der Kunstgeschichte“: Die Vermittlung kunsthistorischen Wissens als Anleitung zum ästhetischen Urteil, in: Memory & Oblivion. Proceedings of the XXIXth International Congress of the History of Art held in Amsterdam, 1.-7. September 1996, hrsg. von Wessel Reinink und Jeroen Stumpel, Dordrecht 1996, S.69-87

Meiners, Karin: Der besondere Weg, ein Weib zu werden. Über den Einfluß von Leitbildern auf die Entwicklung der höheren Mädchenbildung seit dem 17. Jh., Frankfurt am Main 1982

Muysers, Carola (Hrsg.): Die bildende Künstlerin. Wertung und Wandel in deutschen Quellentexten 1855-1945, Amsterdam und Dresden 1999

Neukäter-Hajnal, Ildikó: Ideologische Wurzeln der Kunsterziehung. Herausbildung von irrationalen Tendenzen und ihrer Wirkung, Kastellaun 1977

Nobs-Greter, Ruth: Die Künstlerin und ihr Werk in der deutschsprachigen Kunstgeschichtsschreibung, Diss. Zürich 1984

Olbrich, Harald (Hrsg.): Lexikon der Kunst, 7 Bde., Leipzig 2004, Bd.1

Olbrich, Harald (Hrsg.): Lexikon der Kunst, 7 Bde., Leipzig 2004, Bd.4

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart 2002

Pochat, Götz: Geschichte der Ästhetik und Kunsttheorie. Von der Antike bis zum 19. Jahrhundert, Köln 1986

Prange, Regina: Die Geburt der Kunstgeschichte. Philosophische Ästhetik und empirische Wissenschaft, Köln 2004

Reble, Albert: Die höheren Mädchenschulen in Preußen 1870-1925 und der Streit um die Gleichstellung mit den Jungenschulen, in: Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile, hrsg. von Johann Georg Prinz von Hohenzollern und Max Liedtke, Bad Heilbrunn 1990 (= Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Bd.9), S.272-299

Risch-Stolz, Marianne: Garten der Frauen, in: Weltkunst 67, Heft 3, 1997, S.168

Schneider, Michael: Der weite Schulweg der Mädchen. Zur Geschichte der Mädchenbildung, hrsg. vom Bayerischen Nationalmuseum München, München 1991

Schwaighofer, Claudia-Alexandra: Von der Kennerschaft zur Wissenschaft. Reproduktionsgraphische Mappenwerke nach Zeichnungen 1726–1857, unveröffentl. Diss. München 2006 (Druck in Vorbereitung)

Selle, Gert: Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik, Köln 1981

Spieker, Ira: Bürgerliche Mädchen im 19. Jahrhundert. Erziehung und Bildung in Göttingen 1806-1866, Göttingen 1990 (= Schriftenreihe der Volkskundlichen Kommission für Niedersachsen e. V., Bd.5)

Tornieporth, Gerda: Studien zur Frauenbildung, Weinheim und Basel 1979

Wachendorf, Petra: „Öffentlich und privat.“ Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der historischen Frauenforschung, in: „Denken heißt Grenzen überschreiten“. Beiträge aus der sozialhistorischen Frauen- und Geschlechterforschung. Eine Festschrift zum 60. Geburtstag von Marie-Elisabeth Hilger, hrsg. von Elke Kleinau, Katrin Schmersahl und Dorion Weickmann, Hamburg 1995, S.31-48

Weber, Gert: Kunsterziehung Gestern, Heute, Morgen auch, Ravensburg 1964

Wehrmann, Volker: Volksaufklärung, in: „Das pädagogische Jahrhundert.“ Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland, hrsg. von Ulrich Hermann, Weinheim und Basel 1981, S.143-153

Wildhagen, Harald: Laß dich gelüsten nach der Männer Bildung ...“. Mädchenbildung in Preußen. Die Marie-Curie-Oberschule in Berlin-Wilmersdorf als Beispiel für die

Geschichte einer höheren Mädchenschule in einem bürgerlichen Wohnbezirk, Berlin 1994

Zinnecker, Jürgen: Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen Patriarchalismus, Weinheim und Basel 1973

Abbildungsverzeichnis

Ahn, Franz: Französisch-deutsches Gesprächbuch für höhere Töcherschulen, Köln 1871

Andrä, Jacob Carl: Grundriß der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten mit 12 Geschichtstafeln und 6 Tafeln zur Kultur- und Kunstgeschichte, 16. verb. Aufl. Kreuznach 1885 (1. Aufl. unbekannt)

Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke): Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, der Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterrichte bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln, Stuttgart 1868

Bohnenmann, August: Grundriß der Kunstgeschichte. Insbesondere für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, Leipzig 1900

Buchner, Wilhelm: Leitfaden der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, 12. Aufl. Essen 1911 (1. Aufl. Essen 1878)

Daval, Jean-Luc: Einleitung, in: Skulptur. Von der Antike bis zur Gegenwart. 8. Jahrhundert v. Chr. bis 20. Jahrhundert, hrsg. von Georges Duby und Jean-Luc Daval, Köln 2002, S.9f

Ehrenberg, Hermann und Heinrich Hartmann: Grundriß der Kunstgeschichte für den Gebrauch an höheren Mädchenschulen und Lyzeen, Leipzig 1909

Förster, Ernst: Vorschule der Kunstgeschichte, Leipzig 1862

Göpel, Karoline: Illustrierte Kunstgeschichte. Wanderungen durch das Reich der bildenden Künste auf den Wegen ihrer Entwicklung. Für die reifere deutsche Jugend, insbesondere Töchter gebildeter Stände dargestellt, 3. verb. Aufl. Leipzig und Berlin 1887

Göpel, Karoline: Illustrierte Kunstgeschichte. Wanderungen durch das Reich der bildenden Künste auf den Wegen ihrer Entwicklung. Für die reifere deutsche Jugend, insbesondere Töchter gebildeter Stände dargestellt, Leipzig 1879

Graul, Richard: Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte, 4. verb. Aufl. Leipzig 1898 (1. Aufl. Leipzig 1888)

Greer, Germaine: Das unterdrückte Talent. Die Rolle der Frauen in der bildenden Kunst, Berlin, Frankfurt am Main und Wien 1979

Jantzen, Hans (a): Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule, 2. Aufl. Esslingen am Neckar 1917 (1. Aufl. Esslingen am Neckar 1913)

Jantzen, Hans (b): Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte, 2. Aufl. Esslingen am Neckar 1917 (1. Aufl. Esslingen 1913)

Kerber, Carl (Hrsg.): Deutsches Lesebuch für bayerische Frauenschulen. Nach dem Lehrplan vom 08. April 1911, München 1912

Klar, Francisca: Deutsches Lesebuch für höhere katholische Töcherschulen, sowie zur Privatbelehrung, Augsburg 1855

Kugler, Franz: Handbuch der Kunstgeschichte, 2 Bde., 3. gänzl. umgearb. Aufl. Stuttgart 1859 (1. Aufl. Stuttgart 1842), Bd.2, 1. Abtheilung

Kuß, J.: Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, der Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln, 6. vermehrte und verbesserte Aufl. Stuttgart 1882

Leixner, Otto von: Die Bildenden Künste in ihrer geschichtlichen Entwicklung bis auf die Neuzeit, Stuttgart 1880 (= Frauen-Bibliothek. Kunst und Wissenschaft für Frauen und Jungfrauen)

Lübke, Wilhelm: Grundriss der Kunstgeschichte, 2 Bde., 10. Aufl. Stuttgart 1887 (1. Aufl. Stuttgart 1860), Bd.2

Menge, Rudolf: Kunsthistorische Bilderbogen, 2. unveränderte Aufl. Leipzig 1888 (1. Aufl. Leipzig 1880)

Rauch, Alexander: Malerei der Hochrenaissance und des Manierismus in Rom und Mittelitalien, in: Die Kunst der italienischen Renaissance. Architektur, Skulptur, Malerei, Zeichnung, hrsg. von Rolf Toman, Köln 2005, S.308-349

Spieker, Ira: Bürgerliche Mädchen im 19. Jahrhundert. Erziehung und Bildung in Göttingen 1806-1866, Göttingen 1990 (= Schriftenreihe der Volkskundlichen Kommission für Niedersachsen e.V., Bd.5)

Sydow, Johanna von: Behalte mich lieb! Mitgabe beim Eintritt in die Welt und das gesellschaftliche Leben, hrsg. von Ruth Bleckwenn, Neudruck Paderborn 1989 (1. Aufl. Leipzig und Berlin 1881) (= Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung, Bd.5)

Thamm, Adolf: Leitfaden zur Kunstgeschichte cultivirter Völker alter und neuer Zeit, 2. verb. Aufl. Wolfenbüttel 1877 (1. Aufl. Striegau 1874)

Warnecke, Georg: Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus, Leipzig 1889

Internetquelle:

<http://prometheus.uni-koeln.de/prometheus-cgi/kleioc>

Seitenmaße der Bücher:

Andrä 1885 (1. Aufl. unbekannt):	22 x 14 cm
Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1862 und Kuß 1882 (1868):	19 x 12 cm
Bohnenmann 1900:	20,2 x 15,3 cm
Buchner 1911 (1878):	24,5 x 17 cm
Ehrenberg/Hartmann 1909:	24 x 16 cm
Förster 1862:	22,5 x 15 cm
Göpel 1879 und Göpel 1887 (1879):	20 x 13,5 cm
Graul 1898 (1888):	32 x 25 cm
Jantzen 1917 (1913) (a) und (b):	26,5 x 20 cm
Kugler 1859 (1842):	22,5 x 15 cm
Leixner 1880:	20,3 x 13 cm
Lübke 1887 (1860):	24,5 x 16,5 cm
Menge 1888 (1880):	29 x 40 cm
Thamm 1877 (1874):	19,3 x 11,5 cm
Warnecke 1889:	34 x 26 cm

Bei den im Folgenden aufgeführten Werken handelt es sich um Reproduktionen der in jeweils unterschiedlicher Technik geschaffenen Originale.

Die meist unvollständigen Angaben zu den Abbildungen wurden nach Möglichkeit durch zusätzliche Informationen ergänzt.

Abb.1 – Daniel Chodowiecki, *Familienleben*, 1770, Kupferstich

(aus: Basedow, Johann Bernhard: Elementarbuch für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen, Altona und Bremen 1770, Tab.XVIII. Vgl.

<http://prometheus.uni-koeln.de/prometheus-cgi/kleioc> (19.09.2007).)

Abb.2 – Stundenzettel für Fanny Lewald, 1861/62

(aus: Lewald, Fanny: Meine Lebensgeschichte, 6 Bde., Berlin 1861/62, Bd.2, S.8f. Vgl. Spieker 1990, S.71, Abb.11: *Stundenzettel für Fanny Lewald*.)

Abb.3 – Illustration zum Kapitel *Der künftige Beruf* in Sydows Erziehungsratgeber, 1881

(aus: Sydow 1989 (1881), S.161.)

Abb.4 – Auszug aus dem *Inhalt* Klars *Deutschen Lesebuchs für höhere katholische Töcherschulen*, 1855

(aus: Klar 1855, *Inhalt*, S.323ff.)

Abb.5 – *Vertraute Gespräche. Die Begegnung*. Auszug aus Ahns *Französisch-deutschem Gesprächbuch für höhere Töcherschulen*, 1871

(aus: Ahn 1871, S.53f.)

Abb.6 – Constance Marie Charpentier, *Mademoiselle Charlotte du Val d`Ognes*, 18. Jh., Öl auf Leinwand, 160,5 x 128,5 cm, The Metropolitan Museum of Art, Vermächtnis Isaac D. Fletcher, 1917

(aus: Greer 1979, Tafel 16.)

Abb.7 – *Inhaltsverzeichniss* aus Försters *Vorschule*, 1862

(aus: Förster 1862, *Inhaltsverzeichniss*, S.XIf.)

Abb.8 – *Inhaltsverzeichnis* aus Kuß` *Leitfaden*, 1868

(aus: Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, *Inhaltsverzeichnis*, S.IX-XII.)

Abb.9 – Anordnung von unterschiedlichen Themen* unter der Kategorie *Proportionen* in Försters *Vorschule*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: 14,3 x 6 cm, 9,5 x 7,5 cm, 7 x 4,2 cm, 7 x 4,5 cm, 7,5 x 4,5 cm, 8,6 x 5,5 cm, 8,3 x 3,7 cm, 14,2 x 4,5 cm

(aus: Förster 1862, S.132-137, Fig.121: *S. Elisabethkirche zu Marburg*, Fig.122: *Perspectivische Tempelansicht*, Fig.123: *Diadumenos des Periclet*, Fig.124: *Dieselbe Figur ausser Proportion*, Fig.125: *Venus von Praxiteles*, Fig.126: *Humoristische Figur*, Fig.127: *Langweilige Figur*, Fig.128: *Proportionalfigur*, [ohne weitere Angaben].)

* Fig.121: 1235-1238.

Fig.123: 150 v. Chr., Steinskulptur, Athen, Archäologisches Nationalmuseum Athen.

Fig.125: 350 v. Chr., Marmorskulptur, Rom, Musei Vaticani.

Abb.10 – »Widersprüchliche« Vergleichsbeispiele in der Kategorie *Anordnung mit Bildnerei und Malerei* in Försters *Vorschule*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: 7,6 x 2 cm, 11 x 6,5 cm

(aus: Förster 1862, S.114f, Fig.104: *Symmetrische Statue*, Fig.105: *Gestalt im Gleichgewicht*, [ohne weitere Angaben].)

Abb.11 – Wiederholung gleicher Themen* unter unterschiedlichen Kategorien in Försters *Vorschule*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: jeweils 10,5 x 8,5 cm

(aus: Förster 1862, S.116, 169, 187, Fig.106: *Symmetrische Gruppe*, Fig.201: *Die Grazien (antike Gruppe)*, Fig.231: *Die Grazien*, [ohne weitere Angaben].)

* Fig.106, Fig.201, Fig.231: *Die drei Grazien*, 2. Jh., Marmorskulptur, Rom, Musei Vaticani.

Abb.12 – Beispiel für die »Kategorisierung« abgebildeter Kunstwerke* anhand von Bewegungstypen in Försters *Vorschule*: *Kniende Madonna als Naive Bewegung*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: 6,5 x 5,5 cm

(aus: Förster 1862, S.210, Fig.255: *Naive Bewegung*, [ohne weitere Angaben].)

* Fig.255: Detailansicht aus der Auferstehung Christi und Noli me tangere, Florenz, Arenakapelle / Scrovegni-Kapelle, 1302-1305.

Abb.13 – Beispiel für die »Kategorisierung« abgebildeter Kunstwerke anhand von Bewegungstypen in Försters *Vorschule*: *Zweifelhafte und unwahre Bewegung*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: 11 x 5 cm

(aus: Förster 1862, S.211, Fig.256: *Zweifelhafte Bewegung*, Fig.257: *Unwahre Bewegung*, [ohne weitere Angaben].)

Abb.14 – *Inneres eines gothischen Doms. Beauvais*. * Beispiel für die Übereinstimmung der Bild-Text-Abfolge in Kuß' *Leitfaden*, 1868, Holzstich, Illustrationsmaße: 10,7 x 8,3 cm (aus: Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, S.38, Fig.25: *Inneres eines gothischen Doms. Beauvais*, [ohne weitere Angaben].)

* Beauvais, *Kathedrale Saint Pierre*, 1227-1324.

Abb.15 – *Verzeichnis der Illustrationen* in Kuß' *Leitfaden*, 1868

(aus: Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, S.XIIIff.)

Abb.16 – Kuglers handgezeichnete »Umrissillustrationen«* aus dem *Handbuch der Kunstgeschichte*, 1859 (1842), Illustrationsmaße: 11,5 x 7,5 cm

(aus: Kugler 1859 (1842), S.257: *Apostelfigur, von den Chorbrüstungsgewänden der Liebfrauenkirche zu Halberstadt*, [ohne weitere Angaben].)

* Halberstadt, *Liebfrauenkirche*, um 1200.

Abb.17 – Reklame für den *Archäologischen Katechismus* in Försters *Vorschule der Kunstgeschichte*, 1862

(aus: Förster 1862, Reklame, [unpag.].)

Abb.18 – *Christusstatue am Hauptportal der Kathedrale von Amiens** in Kuglers *Handbuch*, 1859 (1842), Holzstich, Illustrationsmaße: 11,3 x 3 cm

(aus: Kugler 1859 (1842), S.389: *Christusstatue am Hauptportal der Kathedrale von Amiens*, [ohne weitere Angaben].)

* um 1230-1240.

Abb.19 – *Christus von der Kathedrale zu Amiens** in Lübkes *Grundriss*, 1887 (1860), Holzstich, Illustrationsmaße: 11,3 x 3 cm

(aus: Lübke 1887 (1860), S.58, Fig.446: *Christus von der Kathedrale zu Amiens*, [ohne weitere Angaben].)

* um 1230-1240.

Abb.20 – *Christus an der Kathedrale zu Amiens** in Kuß' *Leitfaden*, 1868, Holzstich, Illustrationsmaße: 11,3 x 3 cm

(aus: Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke), S.92, Fig.61: *Christus an der Kathedrale zu Amiens*, [ohne weitere Angaben].)

* um 1230-1240.

Abb.21 - Titelblatt aus Göpels *Illustrierten Kunstgeschichte*, 1879

(aus: Göpel 1879, Titelblatt.)

Abb.22 - Titelblatt aus Thamms *Leitfaden*, 1877 (1874)

(aus: Thamm 1877 (1874), Titelblatt.)

Abb.23 – *Inhalts-Uebersicht* aus Thamms *Leitfaden* 1877 (1874)

(aus: Thamm 1877 (1874), *Inhalts-Uebersicht*, [unpag.])

Abb.24 – *Inhaltsverzeichnis* aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879

(aus: Göpel 1879, *Inhaltsverzeichnis*, S.VIIIff.)

Abb.25 – *Ansicht des Thales und Tempels von Delphi** aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 13 x 10,5 cm

(aus: Göpel 1879, S.59: *Ansicht des Thales und Tempels von Delphi*, [ohne weitere Angaben].)

* Delphi, *Apollon-Tempel*, 373 v. Chr.

Abb.26 – *Der Janusbogen**. 2. *Nach Rom* aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 12 x 10,5 cm

(aus: Göpel 1879, S.83: *Der Janusbogen*, [ohne weitere Angaben].)

* Rom, *Bogen des Janus Quadrifons* und *S. Giorgio in Velabro*, 4. Jh.

Abb.27 – *Der heilige Hain Altis.* Dritte Reise. Im Tempel der Kunst* aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 10,7 x 9,4 cm

(aus: Göpel 1879, S.43: *Der heilige Hain Altis*, [ohne weitere Angaben].)

* Olympia, *Altis*, 4. Jh. v. Chr.

Abb.28 – *Sixtinische Madonna von Rafael** aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 10,3 x 7,2 cm

(aus: Göpel 1879, S.235: *Sixtinische Madonna von Rafael*, [ohne weitere Angaben].)

* Siehe Abb.29.

Abb.29 – Raffael, *Sixtinische Madonna*, 1513/14, Öl auf Leinwand, 256 x 196 cm, Dresden, Gemäldegalerie Alte Meister

(aus: Rauch 2005, S.338.)

Abb.30 – *Die Laokoongruppe (Vatikan)** aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 6,3 x 8,4 cm

(aus: Göpel 1979, S.67: *Die Laokoongruppe (Vatikan)*, [ohne weitere Angaben].)

* Siehe Abb.31.

Abb.31 – *Laokoon*, 2. Jh. v. Chr., Marmor, Höhe 242 cm, Rom, Musei Vaticani

(aus: Daval 2002, S.10.)

Abb.32 – Säulenordnung* aus Kuß' *Leitfaden*, 1868, Holzstich, Illustrationsmaße: 9,2 x 3 cm, 10,7 x 6 cm, 14,2 x 5,4 cm

(aus: Anonym (Verfasserin J. Kuß) (Vorwort von Wilhelm Lübke) 1868, S.13ff, Fig.7:

Dorische Ordnung. Vom Theseustempel zu Athen, Fig.8: Ionische Ordnung. Vom Athenentempel zu Priene, Fig.9: Korinthische Ordnung. Vom Monument des Lysitrates zu Athen, [ohne weitere Angaben].)

* Alle Säulen aus dem 4. Jh. v. Chr.

Abb.33 – Säulenordnungen* aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 12 x 7,3 cm

(aus: Göpel 1879, S.47: *Säuleordnungen*, [ohne weitere Angaben].)

* Dorische Säule: Parthenon, 4 Jh. v. Chr.

Korinthische Säule: Pantheon, 25. v. Chr. gestiftet.

Abb.34 – Buchdeckel der sechsten Auflage Kuß' *Leitfaden*, 1882 (1868), Lithografie, Maße: 22,5 x 15 cm

(aus: Kuß 1882 (1868), Buchdeckel.)

Abb.35 – Hünenbett auf Rügen* aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 5,4 x 3,7 cm

(aus: Göpel 1879, S.4: *Hünenbett auf Rügen*, [ohne weitere Angaben].)

* Mittlere Jungsteinzeit, um 3500-2800 v. Chr.

Abb.36 – Proportionen von Häusern und Türmen zugunsten des gotischen Stils in Försters *Vorschule*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: 6,3 x 4 cm, 5,5 x 3 cm, 11,2 x 9 cm, 7 x 5,5 cm

(aus: Förster 1862, S.126f, Fig.113, Fig.114, Fig.115: *Proportionen von Häusern*, Fig.116: *Proportionen von Thürmen*, [ohne weitere Angaben].)

Abb.37 – Illustration nach Raffael, *Portrait eines jungen Mannes** in Lübkes *Grundriss*, 1887 (1860), Kupferstich, Illustrationsmaße: 17,5 x 12,6 cm

(aus: Lübke 1887 (1860), [unpag. u. ohne weitere Angaben].)

* Eduard Mandel, *Jünglingsporträt*, 1860, Kupferstich nach Raffaels Original, 43,2 x 32,4 cm

Abb.38 – Titelblatt mit Illustration nach Raffaels Selbstbildnis* in der sechsten Auflage Kuß' *Leitfaden*, 1882 (1868), Holzstich, Illustrationsmaße: 7,7 x 5,7 cm

(aus: Kuß 1882 (1868), S.III, [ohne weitere Angaben].)

* Öl auf Leinwand, um 1506, Tempera auf Holz, 47,5 x 33 cm, Florenz, Galleria degli Uffizi.

Abb.39 – Illustration nach Raffaels Selbstbildnis* in der dritten Auflage Göpels *Illustrierten Kunstgeschichte*, 1887 (1879), Holzstich, Illustrationsmaße: 6,9 x 5,2 cm
(aus: Göpel 1887 (1879), S.216: *Raffaels Selbstporträt*, [ohne weitere Angaben].)

* Öl auf Leinwand, um 1506, Tempera auf Holz, 47,5 x 33 cm, Florenz, Galleria degli Uffizi.

Abb.40 – Kapitel 8. *Reise: Im neuen Deutschen Reich* in der dritten Auflage Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1887 (1879), Holzstich
(aus: Göpel 1887 (1879), S.283.)

Abb.41 – Reklame für weiterführende Literatur für Gymnasien, Seminare und Realschulen in der dritten Auflage Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1887 (1879)
(aus: Göpel 1887 (1879), Reklame, [unpag.])

Abb.42 – Minervendarstellung auf dem Buchdeckel aus Leixners *Bildenden Künsten*, 1880, Maße: 3 cm
(aus: Leixner 1880, Buchdeckel.)

Abb.43 - Minervendarstellungen auf den Buchdeckeln Göpels erster und dritter Auflage der *Illustrierten Kunstgeschichte*, 1879 und 1887, Maße: 4,2 x 4,2 cm
(aus: Göpel 1879 und Göpel 1887, jeweils Buchdeckel.)

Abb.44 – *Das Hauswesen*. Reklame in Leixners *Bildenden Künsten*, 1880
(aus: Leixner 1880, Reklame, [unpag.])

Abb.45 – *Inhaltsverzeichnis* aus Ehrenbergs und Hartmanns *Grundriß*, 1909
(aus: Ehrenberg/Hartmann 1909, *Inhaltsverzeichnis*, [unpag.])

Abb.46 – *Inhaltsübersicht* aus Jantzens *Leitfaden*, 1917 (1913)
(aus: Jantzen 1917 (1913) (a), *Inhaltsübersicht*, [unpag.])

Abb.47 – Abbildungshandhabung in Ehrenbergs *Grundriß*, 1909: Fotografie nach Michelangelos *Moses**, Illustrationsmaße: 6 x 8,2 cm
(aus: Ehrenberg/ Hartmann 1909, S.128, Abb.156: *Michelangelo, Denkmal für Papst Julius` II, mit Moses, Rahel und Lea, Rom, Kirche San Pietro in Vincoli*, [ohne weitere Angaben].)

* Zentrale Figur des Grabmals Julius` II., 1513-1516, Marmor, Höhe 235 cm, Rom, San Pietro in Vincoli.

Abb.48 – Abbildungshandhabung in Jantzens *Bilderatlas zum Leitfaden*, 1917 (1913):

Fotografie nach Michelangelos *Moses**, Tafelmaße: 20,7 x 14,5 cm

(aus: Jantzen 1917 (1913) (b), S.64, Abb.67: *Michelangelo. Moses. Rom, S. Pietro in Vincoli*, [ohne weitere Angaben].)

* Zentrale Figur des Grabmals Julius` II., 1513-1516, Marmor, Höhe 235 cm, Rom, San Pietro in Vincoli.

Abb.49 - Abbildungshandhabung in Ehrenbergs *Grundriß*, 1909: Fotografie nach Raffaels

*Madonna del Granduca**, Illustrationsmaße: 6 x 4 cm

(aus: Ehrenberg/Hartmann 1909, S.138, Abb.163: *Raffael, Madonna del Granduca. Florenz, Pitti*, [ohne weitere Angaben].)

* Um 1505, Öl auf Holz, 84 x 55 cm, Florenz, Palazzo Pitti.

Abb.50 - Abbildungshandhabung in Jantzens *Bilderatlas zum Leitfaden*, 1917 (1913):

Fotografie nach Raffaels *Madonna del Granduca**, Tafelmaße: 21 x 14,4 cm

(aus: Jantzen 1917 (1913) (b), S.66, Abb.69: *Raffael. Madonna del Granduca. Florenz*, [ohne weitere Angaben].)

* Um 1505, Öl auf Holz, 84 x 55 cm, Florenz, Palazzo Pitti.

Abb.51 – Beispiel für die Exemplifizierung der *Raumkunst* in Buchners *Leitfaden*, 1911

(1878): Fotografie Albert Geßners *Vorzimmer*, Illustrationsmaße: 12 x 8,8 cm

(aus: Buchner 1911 (1878), S.355, Fig.361: *Albert Geßner, Vorzimmer*, in: *Lehnerts Illustriertes Geschichte des Kunsthandwerks*, [ohne weitere Angaben].)

Abb.52 - Beispiel für die Exemplifizierung der *Kunsttöpferei* in Buchners *Leitfaden*, 1911

(1878), Fotografie Schmuz-Baudiß` *Porzellane aus der Porzellanmanufaktur in Berlin*,

Illustrationsmaße: 16 x 10 cm

(aus: Buchner 1911 (1878), S.358, Fig.365: *Schmuz-Baudiß, Porzellane aus der Porzellanmanufaktur in Berlin*, [ohne weitere Angaben].)

Abb.53 - Beispiel für die Exemplifizierung des *Buchschmucks* in Buchners *Leitfaden*, 1911

(1878), Fotografie eines *modernen Bucheinbandes*, Illustrationsmaße: 11,5 x 7 cm

(aus: Buchner 1911 (1878), S.367, Fig.363 und Fig.364: *Moderner Bucheinband*, [ohne weitere Angaben].)

Abb.54 – *Die Neuere Wohnungskunst in Deutschland* in Ehrenbergs und Hartmanns *Grundriß*,

1909, Fotografie, Illustrationsmaße: 10 x 7,5 cm, 10 x 8 cm

(aus: Ehrenberg/Hartmann 1909, S.314f, Abb.322: Paul Würzler-Klopsch, Leipzig. *Aus einem Vorraume. Aus Haenel und Tscharmann, Die Wohnung der Neuzeit*, [ohne weitere Angaben] und Abb. 323: Max Heidrich, Paderborn. *Schrank im Besitze des Herrn G. van der Heyde in Dortmund. Ausführung von Bernhard Stadler in Paderborn. Aus Haenel und Tscharmann, Die Wohnung der Neuzeit*, [ohne weitere Angaben].)

Abb.55 – Illustrationstafeln* in Andräs *Grundriß der Weltgeschichte*, 1885 (1. Aufl. unbekannt), Holzschnitt, Tafelmaße: 18 x 24,2 cm

(aus: Andrä 1885 (1. Aufl. unbekannt), [unpag.], Tafel III, Auswahl der Abbildungen:

Fig.1: *Zeus Otricoli*, Fig.4: *Apollo von Belvedere*, Fig.6: *Hercules Farnese*, Fig.10: *Pantheon, Inneres*, Fig.15: *Bogen des Constantin*, [ohne weitere Angaben].)

* Auswahl der Abbildungen:

Fig.1: Original von 330 v. Chr., Rom, Musei Vaticani.

Fig.4: Original von 350 -325 v. Chr., Rom, Musei Vaticani.

Fig.6: Original aus dem 4. Jh. v. Chr., Neapel, Museo Nazionale.

Fig. 10: 25 v. Chr. gestiftet.

Fig.15: Um 315 n. Chr.

Abb.56 – Illustrationstafeln* in Menges *Kunsthistorischem Bilderbogen*, 1888 (1880),

Holzstich, Tafelmaße: 28 x 39 cm

(aus: Menge 1888 (1880), [unpag.], Tafel 12, [ohne weitere Angaben].)

* Alle abgebildeten Tempel und Säulen: zwischen 467 und 406 v. Chr.

Abb.57 – Illustrationstafeln* in Warnecke *Kunstgeschichtlichem Bilderbuch*, 1889, Zeichnung, Tafelmaße: 35 x 23,4 cm

(aus: Warnecke 1889, S.28, Fig.1: *Die Erschaffung der Pflanzenwelt. Die Erschaffung von Sonne und Mond. Aus den Deckengemälden in der Sixtinischen Kapelle in Rom. Von Michelangelo*, Fig.2: *Die Erschaffung Adams, Aus den Deckengemälden in der Sixtinischen Kapelle in Rom. Von Michelangelo*, Fig.3: *Marmorgruppe in der Peterskirche in Rom. Von Michelangelo*, Fig.4: *Mosesstatue in S. Pietro in Vincoli in Rom. Von Michelangelo*, Fig.5: *Der Zinsgroschen. Von Tizian. Dresdener Galerie*, [ohne weitere Angaben].)

* Fig.1, Fig.2: 1508-1511, Fresko, Rom, Musei Vaticani.
Fig.3: *Pietà*, um 1500, Marmor, 23 x 29 x 14 cm, Rom, Sankt Peter.
Fig.4: Zentrale Figur des Grabmals Julius' II., 1513-1516, Marmor, Höhe 235 cm, Rom, San Pietro in Vincoli.
Fig.5: Um 1516, Öl auf Pappelholz, 75 x 56 cm, Dresden, Gemäldegalerie Alte Meister.

Abb.58 – Reklamen nationalistischen Inhalts in Bohnemanns *Grundriß*, 1909, Holzstich, Illustrationsmaße: 16 x 10 cm, 6 x 3,8 cm. 6 x 11 cm

(aus: Bohnemann 1909, Reklame, S.4f, 8f.)

Abb.59 – Umgang mit Nacktheit in den *Bilderbögen* Menges, 1888 (1880), Holzstich, Tafelmaße: 28 x 39 cm

(aus: Menge 1888 (1880), [unpag.], Tafel 20, Auswahl der Abbildungen: Fig.2: *Apollon Sauroktonos nach Praxiteles. Rom, Vatikan*, Fig.3: *Satyr nach Praxiteles. Rom, Kapitol*, [ohne weitere Angaben].)

* Auswahl der Abbildungen:

Fig.2: Um 120-150 v. Chr., Paris, Louvre.

Fig.3: Um 340 v. Chr., Rom, Musei Capitolini.

Abb.60 – Umgang mit Nacktheit im *Bilderatlas* Grauls, 1898 (1888), Fotografie, Tafelmaße: 28,7 x 22 cm

(aus: Graul 1898 (1888), S.57, Fig.1: *Pietà. Marmorgruppe von Michelangelo. Rom. St. Peter*, Fig.2: *Moses, von Michelangelo. Rom. S. Pietro in Vincoli*, Fig.3: *Bacchus, von Jacopo Sansovino*, Fig.4: *Raub der Proserpina. Marmorgruppe von Bernini, Rom*, Fig.5: *Raub einer Sabinerin. Marmorgruppe von Giovanni da Bologna. Florenz*, [ohne weitere Angaben].)

* Fig.1: Um 1500, Marmor, 23 x 29 x 14 cm, Rom, Sankt Peter.

Fig.2: Zentrale Figur des Grabmals Julius' II., 1513-1516, Marmor, Höhe 235 cm, Rom, San Pietro in Vincoli.

Fig.3: Um 1510, Florenz, Museo Nazionale.

Fig.4: Um 1620, Rom, Galleria Borghese.

Fig.5: Um 1580, Piazza della Signoria, Loggia die Lanzi, Florenz.

Abb.61 – Umgang mit Nacktheit im *Bilderatlas* Jantzens 1917 (1913), Fotografie, Tafelmaße: 14,4 x 21 cm

(aus: Jantzen 1917 (1913) (b), S.6f, Abb.7: *Apollon. Mittelfigur aus dem Westgiebel des Zeustempels in Olympia*, Abb.8: *Ruhender Jüngling aus dem östlichen Parthenongiebel. London*, Abb.9: *Weibliche Gewandfiguren vom östlichen Parthenongiebel. London*, [ohne weitere Angaben].)

* Abb.7: Um 120-150 v. Chr., Paris, Louvre.

Abb.8: *Dionysos* vom Ostgiebel des Parthenon, 447-432 v. Chr., London, British Museum.

Abb.9: *Leto und Artemis und Aphrodite* vom Ostgiebel des Parthenon, um 440 v. Chr., London, British Museum.



Abb.1 – Daniel Chodowiecki, *Familienleben*, 1770, Kupferstich

Stundenzettel	
für	
Fanny Marcus.	
entworfen Ende September, gültig bis zur veränderten Jahreszeit und bis andere Lehrstunden eintreten.	
<p>Allgemeine Bestimmung: Des Morgens wird spätestens um 7 Uhr aufgestanden, damit um 7½ Uhr das Ankleiden völlig beendigt sei.</p> <p>Montag von 8–9 Clavierstunde. Uebung neuer Stücke. „ 9–12 Handarbeit, gewöhnliches Nähen und Stricken. „ 12–1 Nachlesen der alten Lehrbücher, als: Französisch, Geographie, Geschichte, Deutsch, Grammatik u. s. w. „ 1–2½ Erholung und Mittagessen. „ 2½–5 Uhr Handarbeit gleich oben. „ 5–6 Uhr Clavierstunde bei Herrn Thomas.</p> <p>Sonntag wird völlig der Bestimmung von Fanny anheimgestellt, mit Ausnahme der Clavierübung von 8–9 Uhr; jedoch müssen die wöchentlich unndthig versäumten Lektionen nachgeholt, und die Stunden, welche am Clavier durch Ausgehen oder durch Besuche versäumt worden, genau ersetzt werden.</p> <p>Fanny wird durch pünktliche Erfüllung dieses Stundenzettels und durch sonstiges gutes Betragen sich bemühen, ihren Eltern den Beweis zu geben, daß sie würdig sei, noch anderweitigen Unterricht zu erhalten, und von ihrem Vater für ihre Erholungsstunden gute Lesebücher zu bekommen.</p> <p>Besuch außer dem Hause wird wöchentlich einmal, und nur ausnahmsweise zweimal stattfinden.</p>	<p>von 6–7 Uhr Schreibübung.</p> <p>Dienstag „ 8–9 Uhr Uebung neuer Clavierstücke. „ 9–10 häusliche Handarbeit. „ 10–12 Unterricht im Generalbaß. „ 12–1 gleich Montag. „ 1–2½ dito. „ 2–5 dito. „ 5–6 Uebung alter Clavierstücke. „ 6–7 Schreibübung wie Montag.</p> <p>Mittwoch gleich Montag; von 5–6 Uhr Uebung der alten Musikstücke am Clavier.</p> <p>Donnerstag, Freitag und Sonnabend gleich den drei ersten Wochentagen.</p>

Abb.2 – Stundenzettel für Fanny Lewald, 1861/62



Der künftige Beruf.

Das Muß ist hart, aber beim Muß allein kann der Mensch zeigen, wie's inwendig mit ihm steht. Willkürlich leben kann ein jeder.

Wer hegt noch den kindlichen Glauben, daß die beiden Geschlechter auf Erden gleichmäßig vertheilt seien, und erst die Vereinigung zweier Individuen — Mann und Weib — ein Ganzes ausmache? Der muß sich die Einen fortwährend im Suchen nach ihrer andern Hälfte und die Andern im stillen Warten auf das Gesundenwerden vorstellen. Aber so ist's nicht mehr schon seit der Arche Noahs. Heutzutage, wo das Leben mit seinen harten und großartigen Kämpfen die Männer oft schärenweise dahintrafft, außerdem Viele von ihnen

Abb.3 – Illustration zum Kapitel *Der künftige Beruf* in Sydows Erziehungsratgeber, 1881

Erste Abtheilung
Prosa.

Märchen und Erzählungen.

	Seite
1. Der betende Prinz, von Chr. v. Schmid	3
2. Vom Wäble, das nicht beten will, von Fr. Lentner	3
3. Das Pathengesehnt, von L. Mursbacher	6
4. Das Wägelin, von dems.	9
5. Märchen vom Doktor Wissen, von J. u. W. Grimm	10
6. Märchen vom Hühnerspiegel, von G. Brentano	11
7. Die Bremer Stadtmusikanten, von J. u. W. Grimm	17
8. Das allzeit lustigen Knäbchen, von J. W. Wolf	20
9. Das Glücklein der Antankapelle, von W. Schöppner	21
10. Baumbergigkeit, von H. Herbst	21
11. Die Weitelein, von Chr. v. Schmid	22
12. Der Pilger, von dems.	23
13. Meißer Pfelem, von L. Mursbacher	24
14. Das Pfäzler Wechlein, von W. Schöppner	25
15. Gute Schwab, von J. W. Hebel	26
16. Einträglcher Knästelhandel, von dems.	26
17. Das seltsame Rezept, von dems.	29
18. Das Vogelneßchen, von Chr. v. Schmid	29
19. Das kostbare Knästel, von dems.	37
20. Der seltsame Spiegel, von H. Herbst	38
21. Der Knabe im Heilolager, von Dittmar	38
22. Wilhelm Tell, von L. Beschlein	40
23. Heinrich der Riese, von Grimm	44
24. Christ und Muhammedaner, von G. v. Hauswald	47
25. Die selblichen Brüder, von W. Mursbacher	53
26. Die gute Mutter, von J. W. Hebel	63
27. Der Pfennig der Wittwe, a. d. Augsb. Postz.	63
28. Die wiedergeborene Tochter, von Fr. Jakob	65

324	Inhalt.	Seite
29.	Herr, Kell' bei uns, von J. C. Weich	68
30.	Die Infanteristen, von Fr. Dentner	75
31.	Rinberghin, von H. Stolz	79
32.	Eine gute Hausfrau, von demselben	80
33.	Ein kleiner Weich, a. d. Familienb. v. Dessen, Plopp	81
34.	Die erschlummerte Weichte, von H. Herbst	85
35.	Ein wasser Rind	88

Wahr- und Helfebilder.

36.	Der Sanct Bernhards Hund, nach Zenz .	86
37.	Der Kanarienvogel, nach Zenz.	87
38.	Das Spinnengewebe, nach Kirby	88
39.	Die Kantschel, von W. G. Schubert	89
40.	Der Winkhol, nach Vogel	90
41.	Der Reis, von Zenz.	91
42.	Der Rhodostem, von W. S. Wendelsohn	92
43.	Befestigung des Fleins, von M. Koppalbes	93
44.	Das Wingerbüschchen am Besen, nach G. Hitzel	95
45.	Kam, nach Mayer	97
46.	Ein Besatz in der Weierfische zu Rom, von G. Herrsch	98
47.	Die Weichung der Weierfische, von H. Schütz	101
48.	Zeruseien, nach H. Samartine	103
49.	Das heilige Gras, von W. G. Hahn-Gahn	105

Geschichts- und Lebensbilder.

50.	Die ersten Christen, nach A. Haas	107
51.	Helikias und ihre Söhne, von demf.	109
52.	Wie der Frankenkönig Chlodwig ein Christ wurde	110
53.	Bemifacius, der Apostel der Deutschen, nach Afschach	113
54.	Karl der Große	116
55.	Die erste Kreuzzug, von G. Höfler	120
56.	Radolf von Habsburg, nach Ag. Tschudi	123
57.	Die heilige Kistfcher, Landgräfin von Thüringen, nach Brings	127
58.	Johannes von Nepomuk, von Bene	132
59.	Die Herzugin Renata von Bayern	133
60.	Karla von Warb, Söftretn des Infanten der englischen Prinzen, nach W. Weber	135
61.	Gottvertrauen des heiligen Franz von Siles, von J. Hepp	139
62.	Häbelle, Infantin von Portugal, a. b. Wansf. Denkmal	138
63.	Zwei Könige am Krankenbett, von J. G. Schmidt	143
64.	Die goldene Peste, von Hungari	143

	Inhalt.	325
65.	Die französische Revolution, nach W. Werfer	144
66.	Wissenschaft von Frankreich, nach G. Werz	154
67.	Napoleons schillerter Tag	162
68.	Klug VII. und der Schneider	163
69.	Der Gerechte schadet nicht den Töb	164
70.	Die Ungarnsigen Gelehrten von Oesterreich, nach Hungari	166
71.	Luise, Königin von Preußen	167
72.	Ein Besuch des Kaiserthums Reichthum von Dönnbrock, z. b. Schief. Kirchenblatt	168
73.	Ein Größliches Haus	169
74.	Die Erbschreiberstiftung zum Heiligen Maria zur Beförderung der Sünden, von Hertinger	170
75.	Das Werk der heiligen Klugheit	174
76.	Einige Lebensregeln des heiligen Franz von Sales	177
77.	Die Leiden der schönen Königin, von J. G. Schmid	179
78.	Alles Gott über Alles	179

Zweite Abtheilung.
Poesie.

fabeln, Sprache und Lehren.

1.	Wandbreitmann umd Herde, von Hey	183
2.	Die Glöcknerin und die Glöckner, von Klein	183
3.	Größe nach der Größe, von Fäßlich	184
4.	Der Fuchs und der Esel, von Richter	184
5.	Kanarienvogel und Heune, von Hey	184
6.	Vom Edelstein, das andere Mitter gewollt, von Rückerl	185
7.	Krauzige Geschichten vom barmh. Händchen, von Löwenstein	187
8.	Krauzige Geschichten, von Gschnalff	187
9.	Der Schatzgräber, von Würger	188
10.	Versuchung, von Klein	188
11.	Die Senfenteller, von Pfeffel	189
12.	Züchtern auf die Lebensreise, von Sillert	190
13.	Gütliche Lehren, von Glaubins	191
14.	Gemeinjamts Koch, von Götze	191
15.	Das Schwerige, von Herder	191
16.	Das selbe Fieber, von Rückerl	191
17.	Der Baum, von demsel.	192
18.	Selbstständigkeit, von demsel.	192
19.	Die Schiffahrt, von Herder	192

- Prends un petit pain;
Le lait est bien chaud;
Ne va pas te brûler.
P. Je le verserai dans la soucoupe
pour le refroidir.
M. Ne te presse pas tant;
Les leçons ne commencent
qu'à neuf heures.
P. Je suis prête;
Je vais partir;
Adieu, maman.
M. N'oublies-tu rien, Fanny?
P. Non, maman; j'ai tous mes
livres, mes cahiers et mon
tricotage.
M. Adieu, sois bien sage et bien
attentive.
P. Oui, maman. x
- Nimm ein Bröckchen;
Die Milch ist heiß;
Verbrenne dir den Mund nicht.
P. Ich will sie in die Untertasse
schütten, damit sie kalt werde.
M. Sie nicht so sehr.
Der Unterricht fängt ja erst um
neun Uhr an.
P. Ich bin fertig;
Ich will nun gehen;
Lebe wohl, liebe Mutter.
M. Vergißest du nichts, Fanny?
P. Nein, Mutter, ich habe alle meine
Bücher, meine Hefte und mein
Strickzeug.
M. Adieu, sei recht artig und auf-
merksam.
P. Ja, Mutterchen. x

2. La rencontre. Die Begegnung.

- Louise et Rosalie.
L. Où allez-vous, ma chère amie? x
R. Je vais chez ma grand-mère.
L. D'où venez-vous?
R. Je sors de chez vous.
L. Qu'avez-vous?
Vous avez l'air triste.
R. Je ne sais ce que j'ai;
J'ai de l'humeur.
- Rosie und Rosalie.
L. Wohin gehen Sie, liebe Frau-
bin?
R. Ich gehe zu meiner Großmutter.
L. Woher kommen Sie?
R. Ich komme so eben von Ihrem
Hause.
L. Was fehlt Ihnen?
Sie sehen traurig aus.
R. Ich weiß nicht, was mir fehlt;
Ich bin verdrießlich.

- L. Que vous est-il donc arrivé?
R. Je ne suis pas bien disposée
aujourd'hui.
L. Vous avez peut-être passé une
mauvaise nuit.
R. Je m'ennuie.
L. Causons un peu.
R. Allons faire un tour de pro-
menade.
L. Je le veux bien.
R. N'allez pas si vite;
Allez plus doucement;
Je ne saurais vous suivre.
L. Il est près de midi;
Nous n'avons guère de temps
à perdre.
R. Nous arriverons assez tôt pour
dîner;
Cette promenade m'a fait du
bien.
L. J'en suis bien aise.
R. J'éprouve souvent des atteintes
de mélancolie.
L. Il faut chercher à vous dis-
traire. x
- L. Was ist Ihnen denn widerfahren?
R. Ich bin heute nicht gut aufge-
legt.
L. Sie haben vielleicht nicht gut
geschlafen.
R. Ich habe Langeweile.
L. Lassen Sie uns ein wenig plau-
dern.
R. Lassen Sie uns einen Spazir-
gang machen.
L. Ich bin es zufrieden.
R. Gehen Sie nicht so geschwind;
Gehen Sie langsamer;
Ich kann Ihnen nicht nach-
kommen.
L. Es ist gleich Mittag;
Wir haben wenig Zeit übrig.
R. Wir werden zeitig genug zum
Mittagessen kommen;
Dieser Spaziergang hat mir wohl
gethan.
L. Das freut mich.
R. Ich leide oft an Anfällen von
Schwermuth.
L. Sie müssen sich zu zerstreuen
suchen. x

3. La visite. Der Besuch.

- Thérèse et Clémentine.
T. Bon jour, mademoiselle Clé-
mentine.
- Therese und Clementine.
T. Guten Morgen, Fräulein Cle-
mentine.

Abb.5 – Vertraute Gespräche. Die Begegnung. Auszug aus Ahns Französisch-deutschem Gesprächbuch für höhere Töcherschulen, 1871



Abb.6 – Constance Marie Charpentier, *Mademoiselle Charlotte du Val d'Ognes*, 18. Jh., Öl auf Leinwand, 160,5 x 128,5 cm, The Metropolitan Museum of Art, Vermächtnis Isaac D. Fletcher, 1917

INHALTSVERZEICHNISS.

	Seite.
Ursprung der Kunst	1
Grundmerkmale der Kunst	2
Momente der Kunstgeschichte	8
Das gemeinsame Gesetz aller Künste	9
Rückblick	10
Die bildenden Künste	11
Baukunst (Bauplan)	12
Technik	15
Bildnerei	28
Technik	29
Malerei	31
(Stellungen)	32
Technik	36
Stellen der Kunstthätigkeit.	
Baukunst	40
Bildnerei	50
Malerei	61
Wahl des Stoffe.	
Baukunst	63
Bildnerei	64
Malerei	76
Allgemeine Gesichtspunkte	83
Auffassung	91
Baukunst	92
Bildnerei und Malerei	94
Anordnung.	
Baukunst	105
Bildnerei und Malerei	114
Proportionen	124
Baukunst	125
Bildnerei und Malerei	134

XII

Inhaltsverzeichnis.

	Seite.
Form (Styl. Style)	138
Baukunst (die verschiedenen Baustyle)	139
Bildnerei und Malerei	161
(Idealismus. Naturalismus)	164
(Gewänder)	169
(Trachten etc.)	179
(Haar etc.)	182
Charakterbildung	182
Die Ideale der Kunst	184
Die Ideale der ägyptischen Kunst	186
Die Ideale der griechischen Kunst	186
Die Ideale der christlichen Kunst	189
Die Darstellung	201
Baukunst	201
Bildnerei und Malerei	205
Abrundung, Modellierung	217
Bildnerei	217
Malerei	218
Farbe, Färbung	225
Ausführung, Behandlung	233
Die vervielfältigenden Künste der Zeichnung und Malerei	236

Abb.7 – Inhaltsverzeichniss aus Försters *Vorschule*, 1862

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Erster Abschnitt. Die Baukunst	1
Einführung. Mittel und Verfahren der Darstellung	
I. Die Baukunst der Indier	2
II. Die Baukunst der Ägypter	4
III. Die Baukunst des mittlern und vordern Asiens	4
1. Babylon und Ninive	6
2. Medien und Persien	8
3. Kleinasien	10
IV. Die griechische Architektur	11
V. Die etruskische Architektur	19
VI. Die römische Architektur	20
VII. Die altchristliche Architektur	24
VIII. Die byzantinische Architektur	27
IX. Die Architektur des Islam	28
X. Die romanische Architektur	31
XI. Die gotische Architektur	38
X	
Inhalt.	
XII. Die Baukunst der Neuzeit	44
Erste Periode, Frührenaissance. 1420—1500	44
Zweite Periode, Hochrenaissance. 1500—1580	45
Dritte Periode, Barockstyl. 1600—1800	48
XIII. Die Baukunst des 19. Jahrhunderts	49
Zweiter Abschnitt. Die Bildhauerei	51
Einführung. Mittel und Verfahren der Darstellung	51
I. Die Sculptur des Orients	54
II. Die Sculptur der Griechen	57
Erste Epoche	59
Zweite Epoche	60
Dritte Epoche	63
Vierte Epoche	64
III. Die Sculptur der Römer	66
IV. Die Sculptur bei den Römern	67
V. Christliche Sculptur	72
VI. Die Sculptur des romanischen Zeitalters	74
VII. Die Sculptur des gotischen Zeitalters	78
VIII. Die Sculptur der Renaissancezeit	82
1. Die Bildhauerei Italiens im 15. und 16. Jahrhundert	82
2. Die nordische Sculptur des 15. und 16. Jahrhunderts	89
IX. Die Sculptur im 17. und 18. Jahrhundert	92
X. Die Sculptur des 19. Jahrhunderts	94
Dritter Abschnitt. Die Malerei	98
Einführung. Mittel und Verfahren der Darstellung	98
I. Die Malerei des klassischen Zeitalters	105
1. Die Malerei der Griechen	106
2. Die Malerei der Römer	108
3. Die Malerei bei den Römern	108
XI	
Inhalt.	
II. Die Malerei des Mittelalters	109
1. Die altchristliche Malerei	109
2. Die romanische Malerei	112
3. Die gotische Malerei	114
III. Die Malerei der neueren Zeit	119
1. Die italienische Malerei des 15. Jahrhunderts	119
2. Die italienische Malerei des 16. Jahrhunderts	125
a. Leonardo da Vinci und seine Schule	125
b. Michelangelo und andere Florentiner	128
c. Rafael und seine Schule	130
d. Verrochio und seine Schule	135
e. Die Venezianer	137
3. Die nordische Malerei im 15. und 16. Jahrhundert	140
a. Die niederländischen Schulen	141
b. Die deutschen Schulen	145
die schwäbische Schule	145
die rheinische Schule	148
die sächsische Schule	150
4. Die Malerei des 17. und 18. Jahrhunderts	151
a. Italienische Malerei	152
b. Französische Malerei	153
c. Niederländische Malerei	155
d. Die deutsche Malerei	160
e. Die französische Malerei	161
f. Die englische Malerei	161
5. Die Malerei des 19. Jahrhunderts	163
Die Münchener Schule	165
Die Düsseldorfer Schule	167
Andere deutsche Schulen	168
In den übrigen Ländern	169
XII	
Inhalt.	
Vierter Abschnitt. Die Musik	172
Einführung. Die Elemente der Tonkunst	172
I. Die Tonkunst im Alterthum	173
II. Die Tonkunst im Mittelalter	174
III. Die Tonkunst des 16., 17. und 18. Jahrhunderts in den Niederlanden und Italien	176
IV. Die deutsche Tonkunst bis 1750	179
V. Die deutsche Tonkunst der klassischen Epoche	183
VI. Die Musik des 19. Jahrhunderts	190

abschneidet af genau bis zum Beginn der Zweitheilung des Thurmhauses; und theilt man af , so erhält man ag , das Major, als das untere gf , den Minor, als das obere Geschoss; theilt man aber die Linie fn , so geht die Durch-

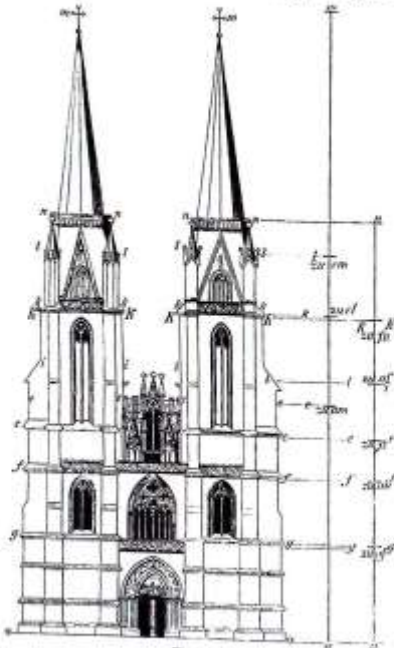


Fig. 121.

schnittlinie durch den Punkt K , wo die Pyramide beginnt. Theilt man die Linie af , so erhält man den Theilungspunkt i , die höchste Spitze des Mittelhauses; und theilt man die Linie gf , so erhält man bei e die Grenze zwischen

Major und Minor und die Grundlinie der grossen Thürmfronten¹. Hier sind alle Proportionen so klar und ihre Uebereinstimmung mit dem Gesetze so einleuchtend, dass es schwer wird, sie für ein Werk des Zufalls zu halten.

Hat nun aber auch die Baukunst vermittelt der richtigen Ausgleichung zwischen Gleichheit und Verschiedenheit die Mässe der Schönheit gefunden, so ist damit die volle Wirkung nicht erreicht, wie ein Blick auf einen geometrischen Aufsatz selbst des schönsten Bauwerks, z. B. des Parthenons Fig. 118, zeigt. Alles unbeweglich Stille ist dem Leben wie der Kunst fremd. Sie verlangen Bewegung. Da diese bei der Baukunst nicht im Object vorgehen kann, tritt das Subject dafür ein: die perspectivische Verkürzung, die nur im Sehorgan vor sich geht, lässt alle Gegenstände anders erscheinen, als sie sind und bringt namentlich in die Proportionen die

Prospetivische Verkürzung.



Fig. 122.

grösste Verschiedenheit und Abweichung. Und weit entfernt, dass diese nachtheilig wirke, entwickelt vielmehr jedes Bauwerk in der perspectivischen Ansicht den Vollgehalt seiner Schönheit, so dass das Gesetz zugleich da sein und theilweis oder scheinbar wieder aufgehoben sein muss, um uns zu befriedigen; wie wir z. B. in Fig. 122 sehen, wo das Verhältniss der Breite zur Tiefe nur erfüllt werden kann.

Das Proportionalgesetz des goldenen Schnittes, das seine Macht an den Werken der Baukunst erwiesen, hat nicht mindere Geltung in Betreff der Werke der

¹ Zeisings a. O. p. 106.

Bildneri und Malerei.

Ja es erweist seine volle Kraft besonders an dem Hauptgegenstand desselben, der menschlichen Gestalt. In der Regel nimmt man für die ausgewachsene Menschengestalt $7\frac{1}{2}$ Kopflängen als das Gesammt-Längenmaass an; allein abzuweichen davon, dass diese ein wenig viel ist, so hat man damit keinen Maaßstab in der Hand für die Eintheilung des Körpers und der Glieder, ohne sich stets in Bruchtheile zu verlieren. Nach dem goldenen Schnitt wird der Körper in zwei ungleiche Theile getheilt, durch eine Linie, welche den Nabel oder die Nabelhöhe durchschneidet; so dass wir einen kürzern Obertheil haben, der sich zu dem längern Untertheil verhält wie dieser zum Ganzen.

Um zu den Proportionen der übrigen Körpertheile zu gelangen, braucht man nur die Theilung fortzusetzen. Man betrachtet jeden Theil als ein Ganzes und schneidet den kleineren Theil (Minor) auf dem grössern (Major) ab und erhält damit die Theilung nach der Regel des goldenen Schnittes. Ist auf Fig. 123, dem Diadumenes des Polyklet, einer wegen seiner Proportionen als Gesetz anerkannten Statue des Altkönigs, für die ganze Gestalt die Theilungslinie J , also durch den Nabel, so haben wir den Oberkörper JA als Minor, den Unterkörper JU als Major. Tragen wir die Länge des Minor JA auf den Major über, so erhalten wir die Stelle bei O als Theilungspunkt, mithin als Längenbestimmung vom Nabel bis unter's Knie. Tragen wir sodann den Minor OJ auf den Oberkörper als auf ein Ganzes über, so reicht er vom Nabel zum Kehlkopf und bildet den Major JE , zu welchem der Kopf der Minor EA ist. Dieser Minor, auf den vorherigen Major JE übertragen, reicht bis zur Magengrube A und lässt als Minor AJ das Stück bis zum Nabel übrig. Dieses Maass, übertragen auf den vorigen Major AN , die Kopflänge bis zum Kehlkopf, bezeichnet die Scheidelinie zwischen Stirn und Augenhöhen EA . Schlägt man aber die Höhe des Kopfes von dieser Linie an zurück, so trifft man die Scheidelinie der Lippen. Und so mit wandelloser Folgerichtigkeit bewährt sich das Gesetz bei gleichmässig fortgesetzter Theilung für alle Proportionen jedes auch des kleinsten Körpertheils, und zwar ebensowohl nach der Breite, als nach der Länge, worüber Zeising a. O. die genauesten Nachweisungen gibt.

Welchen Unterschied aber es macht, wenn das Maass des goldenen Schnittes verfehlt, der Obertheil zum Untertheil sich nicht verhält wie dieser



Fig. 123.



Fig. 124.

symmetrische Theilung gewonnenen Hälfte der Breite dem kürzern Obertheil der ganzen Höhe gleich ist, mithin zum längern Untertheil sich ebenso verhält, wie dieser Untertheil zur ganzen Höhe, oder zur Summe der Untertheilslänge und Breithälfte.¹

Nach diesen Bestimmungen ist nun noch auf einen Hauptunterschied in den Proportionen aufmerksam zu machen, der vom Geschlecht und Alter der Gestalt abhängig ist. Was zuerst das Geschlecht betrifft, so ist bei den Proportionen der männlichen Körper der Minor (der Obertheil) um et-

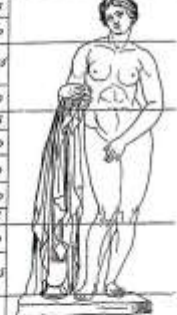


Fig. 125.

zur Summe von beiden, kann man an der vorerwähnten Gestalt des Diadumenes Fig. 124 sehen, an welcher die Theilungslinie nicht durch J , sondern tiefer durch e geht, was dem Oberkörper ein Längenmassverhältnis gibt und die Schönheit der Figur zerstört; was freilich noch augenfälliger sein würde, wenn die Theilungslinie oberhalb J läge.

Die gleiche Wichtigkeit wie die Längenmaasse haben die Breitenmaasse; denn ausser dem Gleichmaass oder der Symmetrie, nach welcher der Körper von vorn gesehen zwei einander völlig gleiche Seiten hat, sind die äussersten Punkte dieser Seiten verschieden, und stehen sowohl unter einander als zu dem Höhenmaass im Verhältnisse. Das Grundgesetz aber für das Verhältniss der Länge zur Breite lässt sich so fassen: »Die Ausdehnung in der Breite muss zur Ausdehnung in der Höhe in dem Verhältnisse stehen, dass die durch

¹ A. Zeising a. O. p. 222.

was vor dem Major (dem Unterhohl) bevorzugt, so dass die Teilungslinie etwas unter die Teilungslinie des goldenen Schnittes fällt; andere bei dem weiblichen Körper, bei welchem die Teilungslinie etwas oberhalb des Teilungspunktes vom goldenen Schnitt fällt, so dass hier der Unterleber gegen den Oberleber bevorzugt erscheint. Diese wirkt natürlich bei den Proportionen der einzelnen Theile nach, so dass beim männlichen Körper die obere, beim weiblichen die untere um etwas bevorzugt erscheinen. Der Kopf des Mannes ist um etwas grösser, als der des Weibes; beim Manne haben Kopf und Rumpf die grössere Breite, beim Weibe die Hüften und Waden u. s. f., wie aus Fig. 126, einer freilich sehr kleinen Nachbildung der kaislichen Venus von Praxiteles zu sehen ist. Zur Erklärung der beigedruckten Ziffern diene die Bemerkung, dass die Brusttheile einer Einheit von 1000 derselben ansetzen, so dass mithin von der Höhe des Kopfes bis zum Kehlkopf 55 + 90 oder 145 Tausendtheile der ganzen Länge gezählt sind, und so fort nach der Angabe der übrigen Abtheilungen.



Fig. 126.



Fig. 127.

Was die Proportionalmaasse bei Kindern und Greisen betrifft, so ist das Gesetz bei den ersten noch nicht, bei letzteren nicht mehr in Geltung. Beim Kind wie beim Greis ist Männliches und Weibliches daran vermischt, dass dort zugleich mit dem grösseren Oberkörper, namentlich dem Kopf, grössere Brustbreite und weibliche Weichheit verbunden sind, während beim Greis (wie beim Weib) der Oberkörper vorwiegend in Verhältniss zum Unterkörper steht.

mit dem stärker vortretenden Knochensystem, was das Männliche charakterisiert. «Kind und Greis stimmen demnach darin überein, dass sie sich in die charakteristischen Eigenschaften des Männlichen und Weiblichen theilen und dass jeder seinen Antheil aus Extrem anbildet.»

Ist mit vorstehenden Betrachtungen die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit der Proportionalgesetze für den ästhetischen Eindruck der Menschengestalt gelenkt worden, so ist damit nicht gesagt, dass wir — im Besitze selbst der vollkommensten Kenntnisse dieser Gesetze — das unfehlbare Mittel richtiger Kunstausübung besitzen würden. Zunächst darf man nicht übersehen, dass die Proportionalgesetze nicht unverrückbar sind, vielmehr: dass die Verschiedenheit der Charaktere sich u. A. auch an der Verschiedenheit der Proportionen, zu einer grösseren oder kleineren Abweichung von der strengen Regel kund gibt. Apollo und Hercules, Juno und Venus werden nicht die gleichen Proportionen haben. Noch mehr: es kann der Fall eintreten, wo durch die Bedeutung einer Figur der directe Widerspruch gegen das Proportionalgesetz gefordert ist. Der kleine Plagoskulptur Fig. 129 würde unbedenklich seine komische Wirkung verlieren, sobald er in richtige Proportion gebracht würde, nach Maassgabe von Fig. 127.

Weiter drängt sich uns eine andere Erwägung auf. Ist auch eine Figur ganz nach den Proportionen des goldenen Schnittes gebildet, so macht sie nicht unbedingt den Eindruck der Schönheit. Um diesen hervorzubringen, gehört zu der Richtigkeit der Proportionen die Schönheit der Form.

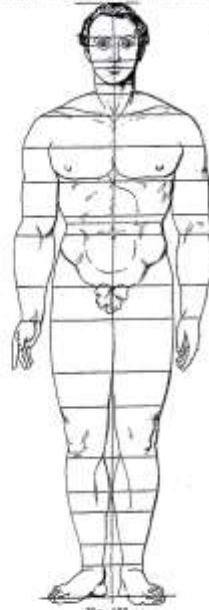


Fig. 128.

* A. Zeisling u. O. p. 315.

Abb.9 – Anordnung von unterschiedlichen Themen unter der Kategorie *Proportionen* in Försters *Vorschule*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: 14,3 x 6 cm, 9,5 x 7,5 cm, 7 x 4,2 cm, 7 x 4,5 cm, 7,5 x 4,5 cm, 8,6 x 5,5 cm, 8,3 x 3,7 cm, 14,2 x 4,5 cm

lager gegen Gewölbe und können etwas Ausladung (Fliesen) haben; Fenster aber in die Luft gebaut und Halbkugeln mit Fliesen als Verhinderung einer Dachrinne, sind, wie bei Fig. 103, einem Haus in Münster, eine Lust- und Trug-Composition und wenigstens nicht wahr.

Wohl sind noch viele Beispiele denkbar, die bei architektonischen Compositionen zur Sprache kommen. Doch werden die genannten hinreichen, um aufmerksam zu machen, worauf es bei dem Aufbau eines Gebäudes vernünftiger Weise ankommt, was den Gesamteindruck einer architektonischen Composition bestimmt.

In der

Bildneri und Malerei

Ist die Anordnung für die Gesamtwirkung des Werkes von der grössten Bedeutung und die höchste Meisterschaft des Künstlers bewährt sich in der klaren Erkenntnis der Gesetze der Composition und der Freiheit, mit der er sich innerhalb derselben bewegt.

Die architektonischen Gesetze der Anordnung sind auch massgebend für Bildneri und Malerei, nur gestalten sie, mit Rücksicht auf die beweglichen Gegenstände ihre Darstellung, einen grösseren Spielraum. Das erste Erfordernis ist demnach, dass eine Gestalt, die nicht etwa eine fallende oder schwebende vorstellen soll, einen festen Stand haben, den Schwerpunkt halten muss (was bei der menschlichen Gestalt erreicht ist, sobald die Mitte von der Sohle des Standbeins senkrecht unter der Halsgrube steht). Auch der Schein einer halbfreien Stellung muss vermieden werden und darum tritt zum Gesetze von Schwerpunkt zugleich das vom Gleichgewicht, das Gesetz der Symmetrie. Tritt dasselbe auf einer niederen Stufe der Kunstbildung in aller Strenge auf, wie bei den alten Aegyptern (Fig. 104), wo der Kopf sich nicht aus der Mitte rührt, wo Arm und Bein der rechten Seite denselben die linke dieselbe oder fast dieselbe Richtung und Bewegung vorschreiben, so wird es bei allmählicher freierer Entwicklung doch stets im Auge behalten und die Kunst auf der Höhe ihrer Vollendung zeigt deutlich, dass bei scheinbar glücklicher Aufhebung der Symmetrie nicht durch die Bewegung der Glieder einer Figur das Uebergewicht auf die eine oder die andere Seite fällt, wie z. B. bei der Tänzerin Fig. 105, bei der jedes Glied sich selbstständig bewegt, das Gleichgewicht aber nicht verliert ist.

Das Gesetz, das für die Anordnung einer einzelnen Figur gilt, erstreckt seine Wirksamkeit auch auf einzelne Gruppen und grössere Compositionen; denn eine auch nur sehr kleine Verletzung des Gleichgewichts würde das Auge heissen und damit den Eindruck des Kunstwerks schwächen. Bei streng symmetrischer Anordnung einer Gruppe sind nicht nur der Zahl, sondern selbst der Bewegung nach die Figuren zu beiden Seiten einer ausgesprochenen Mitte sich gleich, wie wir dies häufig an altchristlichen Sarkophagen und Mosaiken sehen, wo die Anbetenden rechts und links vom Herrn oder dem Bildnisse Christi die Arme auf die gleiche Weise erhoben erheben. Aber selbst innerhalb dieser strengen Grenzen kann die Kunst noch hohe

und höchste Ziele erreichen, wie in der antiken Gruppe der Grazien Fig. 106, in welcher die beiden Aussehtenden fast die gleichen Linien bilden und auch die mittlere eine nahezu symmetrische Armablenkung macht, ohne dass das Ganze im mindesten gezwungen erscheint.

Wo sich Bildneri und Malerei unmittelbar an die Architektur anschliessen, also namentlich bei der Verzierung von Gebälkfeldern, so wie bei Ausfüllung anderer architektonischer Abtheilungen und Einfassungen müssen sie sich einer möglichst strengen Symmetrie halbsowenig. Wir sehen dasselbe in den Gebälkfeldern des Parthenons, wie in denen der Walhalla und selbst das Münchner Hoftheater jeder Gestalt auf der einen Seite das Dreieck eine andere auf der andern Seite in Stellung und Bewegung möglichst ent-



Fig. 104.



Fig. 105.

sprechen und werden es viel empfinden, wenn hier eine auffallende Abweichung in der Zahl, Grösse und Haltung stattfindet.

Aber auch, wo die Architektur nicht diese symmetrische Anordnung verlangt, wird sie von der hohen Kunst stets beachtet, wenn auch natürlich nicht in der ursprünglichen Strenge, und so ist Sache des feinen Kunstgefühls, das Gleichgewicht der Massen oder Gruppen in einer Weise zu Stande zu bringen, dass der Betrachter auf die Absicht gar nicht hingelenkt wird.

Abb.10 – »Widersprüchliche« Vergleichsbeispiele in der Kategorie *Anordnung* mit *Bildneri* und *Malerei* in Försters *Vorschule*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: 7,6 x 2 cm, 11 x 6,5 cm

die Wahrheit nicht gesucht, sondern wie von selbst vorhanden, wenn die Bewegung der Gestalten wie von diesen selbst unbewusst bewirkt erscheint, wie bei Giotto (Fig. 255) die Magdalena, die dem Herrn erblickt, von Seh-



Fig. 254.



Fig. 255.

sucht gezogen, von Sehen zurückgehalten wird. Die Darstellung hat dann das Gepeigo einer inneren Nothwendigkeit, wie die Natur, während, wo die Kraft der Natur fehlt, durch Ueberlegung die Unwahrheit vermieden werden kann. Geht aber die Ueberlegung auf die Gestalten selbst über, so dass sie über die passende Bewegung nachgedacht zu haben scheinen, so wird die Darstellung eine reflectierte. Wenn diese beim Ausdruck von Handlungen noch ohne erheblichen Nachtheil geschehen kann, so wirkt es erhaltend und stützend beim Ausdruck der Empfindung, da hier die Wahrheit nur in der Unmittelbarkeit, der Reiz nur im Unbewussten liegt. Die Darstellung geht somit durch Reflexion leicht in eine gemachte über und ist damit ganz nahe an der unwahren, welche mit einer Handlung, Lage oder Empfindung im Widerspruch steht. Man denke sich eine betende Heilige mit gerader Kopfhaltung und leise sich bührenden erhobenen Fingern (Fig. 256), so könnte die Darstellung leicht »gemacht« erscheinen; denn in der That viel innere Bewegung spricht aus der senkrechten Kopfhaltung nicht; erhebt sie aber dass die Ellbogen (Fig. 257), so ist sie bereits »wahr«; denn Andacht, unbefangenes Hingeben an fromme Gedanken, verläßt sich mit dieser Bewegung nicht.

Lebens-
geist:

Die Wahrheit der Darstellung erfährt eine Steigerung durch die Lebendigkeit. Diese wird durch Gegensätze (Contraste) hervorgebracht, wie im Phäon von Cornelius (Fig. 258), bei dem der ruhende Arm mit dem Scepter den Gegensatz bildet zu dem andern, der mit ausdrückvoller Unruhe sich an die Brust und das Angesicht drückt, so wie die verschiedene Stellung der Beine zur lebendigen Darstellung der innern Bewegung mitwirkt. Eine Gestalt, an welcher sich Kopf, Körper und Extremitäten in derselben Rich-

Abb.12 – Beispiel für die »Kategorisierung« abgebildeter Kunstwerke anhand von Bewegungstypen in Försters *Vorschule: Naive Bewegung*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: 6,5 x 5,5 cm

tung befinden, oder deren Arme und Schenkel parallel laufen etc., wird uns nicht den Eindruck einer lebendigen Darstellung machen; ebenso wenig eine Gestalt oder Gruppe, an deren ansehnem Umris (Silhouette) nicht hervortretende charakteristische Theile eine Abwechslung der Linien bewirken. Lebendiger wird der Kopf, wenn er eine andere Richtung hat, als der Oberkörper; aber die Augen folgen dem Kopf, und dürfen wenigstens keine entgegengesetzte Bewegung machen; es sei denn, dass ein besonderer Ausdruck



Fig. 256.



Fig. 257.

(z. B. schlauer Beobachtung) damit gewonnen werden soll; lebendiger ist der Arm, wenn der Vorderarm einen Gegensatz zur Bewegung des Oberarmes, so wie der Hand bildet. Diese Forderung der Gegensätze ist aber wesentlich beschränkt durch die Rücksicht auf die Wahrheit, die nicht darunter leiden darf. Das Alter z. B. stellt sich andere dar, als die Jugend; rituelle Bewegungen können nicht willkürlich geändert werden; grosse Momente sprechen sich oft am eindringlichsten und wahrsten aus ohne Rücksicht auf

Abb.13 – Beispiel für die »Kategorisierung« abgebildeter Kunstwerke anhand von Bewegungstypen in Försters *Vorschule: Zweifelhafte und unwahre Bewegung*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: 11 x 5 cm

XI. Die gotische Architektur.



Abb. 14. Inneres eines gotischen Doms. Beauvais.

Dieser Styl hat seinen Namen nicht von den Goten, die Italiener nannten ihn nur spothweise so und wollten ihn dadurch als fremd, alterthümlich bezeichnen; deutsch darf man ihn nennen, weil, obgleich schon die maurische Kunst den Spitzbogen kennt, auch dieser Styl bereits im letzten Drittel des 12. Jahrhun-

berts bei der gemischten Bevölkerung Nordfrankreichs sich findet und von da kurz darauf nach England übergeht, derselbe erst durch das Verwalten des germanischen Geistes seine normale Entwicklung findet. Zuerst wird der gotische Styl schon in der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts an Bauten in und um Paris (Kirche von S. Denis, Kathedrale Notre-Dame) angewendet. Petruslich später, etwa 1220 tritt derselbe am Rhein auf, mit dem Rundbogen kämpfend, und ihn bald schneller, bald langsamer überwältigend; die Zeit des strengen Stiles geht etwa von 1225—1275, diejenige des schönen Stiles, der vollendeten Gotik, die Zeit des Glanzes und Reichthums bei allem Maß und gleichmäßiger Gliederung 1275 bis 1350. Die Zeit der Ausartung etwa von 1350—1450.

Dieser Styl ist aus den germanischen Völkern hervorgegangen, welche, wie deutlich sich auch der romanische Geist entwickelt hatte, dennoch nach freierem, selbstständigerem Ausdrucke trachteten für das, was sie innerlich erfüllte. Sein Charakter ist Freiheit, Leichtigkeit, Kühnheit. Schlank und erhoben steigen die Erzeugnisse dieses Stiles empor, er beschränkt die Weite, dehnt die Höhe aus und gewinnt mit seinem Spitzbogen die Höhe, die künstlichen Konstruktionen zu verwirklichen.

Der stolz aufsteigende Spitzbogen erhebt sich leicht auf den Säulen und Pfeilern des gotischen Baues, die reich gegliedert und ausgekehlt schlank aufsteigenden Baustämmen gleichen. Die Stämme sind von zierlichem Blätterwerk umwunden. Oben laufen die Säulen in strahlenförmig auseinander gehende Gärten und Rippen aus, die dem fähigen Bau den lebendigen Eindruck eines Waldes geben. Die schwere tote Masse des Steines ist überwunden mit den schlanken Pfeilern, mit den hohen, die ganze Wandfläche füllenden Fenstern, welche dem Innern eine bis dahin unerreichte Lichtwirkung zuführen. Die weiten prächtigen Fensteröffnungen in den mannigfachen Formen sind ausgefüllt mit leuchtenden Glasmalereien, sie sind ein Glanzpunkt des gotischen Stiles. Nach außen stützt ein System von kräftigen Strebpfeilern, die durch fähig gespannte Strebbögen mit dem hohen Oberbau des Mittelschiffes verbunden sind, diese herrlichen Wunderbauten.

Emporstrebend ist der Charakter des ganzen Baues, dessen herrliche Fenstergiebel, dessen, in zahllose Thürmchen (Zielen) und

Abb. 14 – Inneres eines gotischen Doms. Beauvais. Beispiel für die Übereinstimmung der Bild-Text-Abfolge in Kuß' Leitfaden, 1868, Holzstich, Illustrationsmaße: 10,7 x 8,3 cm

Verzeichniß der Illustrationen.

1. Grotte von Elephanta, Seite 3.
2. Rekonstruirte Ansicht eines ägyptischen Tempels 5.
3. Tempel von Assuan 7.
4. Schematische Darstellung des Tempels 9.
5. Gegenwärtiger Zustand des Tempels 10.
6. Grundriß des Tempels 12.
7. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 13.
8. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 14.
9. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 15.
10. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 17.
11. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 21.
12. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 22.
13. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 23.
14. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 25.
15. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 26.
16. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 28.
17. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 29.
18. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 30.
19. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 32.
20. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 33.
21. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 34.
22. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 34.
23. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 35.
24. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 36.
25. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 38.
26. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 40.
27. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 42.
28. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 43.
29. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 45.
30. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 46.
31. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 47.
32. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 55.
33. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 57.
34. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 59.
35. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 61.
36. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 61.
37. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 62.
38. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 63.
39. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 65.
40. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 68.
41. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 69.
42. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 71.
43. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 73.
44. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 75.
45. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 76.

46. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 77.
47. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 79.
48. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 81.
49. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 81.
50. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 83.
51. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 84.
52. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 86.
53. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 87.
54. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 88.
55. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 90.
56. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 92.
57. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 93.
58. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 110.
59. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 111.
60. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 113.
61. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 114.
62. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 115.
63. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 117.
64. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 118.
65. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
66. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
67. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
68. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
69. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
70. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
71. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
72. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
73. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
74. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
75. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
76. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
77. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
78. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
79. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
80. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
81. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
82. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
83. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.
84. Der Tempel in Ägypten, dem Tempel in Ägypten 120.

Abb. 15 – Verzeichniß der Illustrationen in Kuß' Leitfaden, 1868



Abb.16 – Kuglers handgezeichnete »Umrissskizzen« aus dem *Handbuch der Kunstgeschichte*, 1859 (1842), Illustrationsmaße: 11,5 x 7,5 cm

Archäologischer Katechismus.
 Kurzer Unterricht in der kirchlichen Kunst- Archäologie des deutschen Mittelalters.
 Mit Rücksicht
 auf das
 in den Königl. Preuss. Staaten der Inventarisirung der kirchlichen
 Kunstdenkmäler amtlich zu Grunde gelegte Fragenformular.
 Von
HEINRICH OTTE.
 Mit 35 eingedr. Holzschnitten.
 1859. gr. 8. geh. 21 Ngr.

Hamburger Nachrichten, 1859, No. 248: „Auf einem verhältnissmässig kleinen Raum hat ein geistreicher und seines Stoffs mit Selbstständigkeit mächtiger Schriftsteller die Uebersicht der kirchlichen Kunstdenkmäler darzustellen zu classificiren und über Form und Wesen derselben die bestimmteste Auskunft zu geben gewusst, dass wir sein Unterrichtsbuch mit einem frühen Entzücken betrachten.“ (Archäologischer Katechismus von Heinrich Otte).

Archäologisches Wörterbuch
 zur Erklärung
 der in den Schriften über mittelaltersliche Kunst vorkommenden Kunstausdrücke.
 Von
HEINRICH OTTE.
 Mit 166 Holzschn.
 1857. 8. geh. 1 Thlr. 20 Ngr.

Gerard's Repertorium, 1857, No. 3: „Der Verfasser gewährt hiermit seinen geschätzten Schülern über deutsche mittelaltersliche Kunst- Archäologie ein nicht praktisches Wörterbuch über die in jenes Gebiet eingebrachten Kunstausdrücke, welches, abgesehen von manchen unglücklichen lateinischen Ausdrücken, durch gleichzeitige Aufnahmen der theils germanischen theils schwebeligen Nennungen in französischer und englischer Sprache über die hochbegreifende Wissenschaft von dieser nicht unwichtigen Seite her zu erweitern geeignet ist. An einem ähnlichen, compendiarischen, schnell orientirbaren und Vieles gut veranschaulichenden Handwörterbuche bei archäologischem Studium des betreffenden Gebiets fehlte es bisher in unserm sonst so reich besetzten Literatür, während die englische und französische durch mehrere ähnliche das Bedürfniss des grösseren für Kunst- Archäologie sich interessirenden Publikums entgegenzukommen bestraft war. — Und doch wie so ganz anders, man solche sogar conceptuellen Ansatz hat das Verfassers Arbeit (wegen die Anordnungen) und wie wird sie den Weiterforschenden das Studium jener analischen Werke erleichtern helfen.“

Abb.17 – Reklame für den *Archäologischen Katechismus* in Försters *Vorschule der Kunstgeschichte*, 1862



Abb.18 - Christusstatue am Hauptportal der Kathedrale von Amiens in Kuglers Handbuch, 1859 (1842), Holzstich, Illustrationsmaße: 11,3 x 3 cm



Abb.19 – Christus von der Kathedrale zu Amiens in Lübkes Grundriss, 1887 (1860), Holzstich, Illustrationsmaße: 11,3 x 3 cm



Abb.20 – Christus an der Kathedrale zu Amiens in Kuß' Leitfaden, 1868, Holzstich, Illustrationsmaße: 11,3 x 3 cm



Abb.21 - Titelblatt aus Göpels Illustrierter Kunstgeschichte, 1879

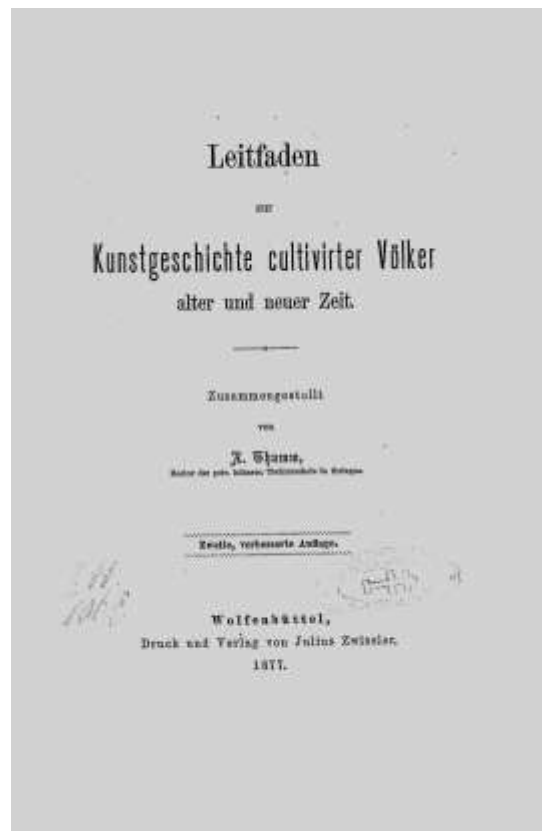


Abb.22 - Titelblatt aus Thamms Leitfaden, 1877 (1874)



Abb.25 – Ansicht des Thales und Tempels von Delphi aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 13 x 10,5 cm



Abb.26 – Der Janusbogen. 2. Nach Rom aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 12 x 10,5 cm



Abb.28 – *Sixtinische Madonna* von Raffael aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, 10,3 x 7,2 cm



Abb.29 – Raffael, *Sixtinische Madonna*, 1513/14, Öl auf Leinwand, 256 x 196 cm, Dresden, Gemäldegalerie Alte Meister



Abb.30 – *Die Laokoongruppe (Vatikan)* aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 6,3 x 8,4 cm



Abb.31 – *Laokoön*, 2. Jh. v. Chr., Marmor, Höhe 242 cm, Rom, Musei Vaticani

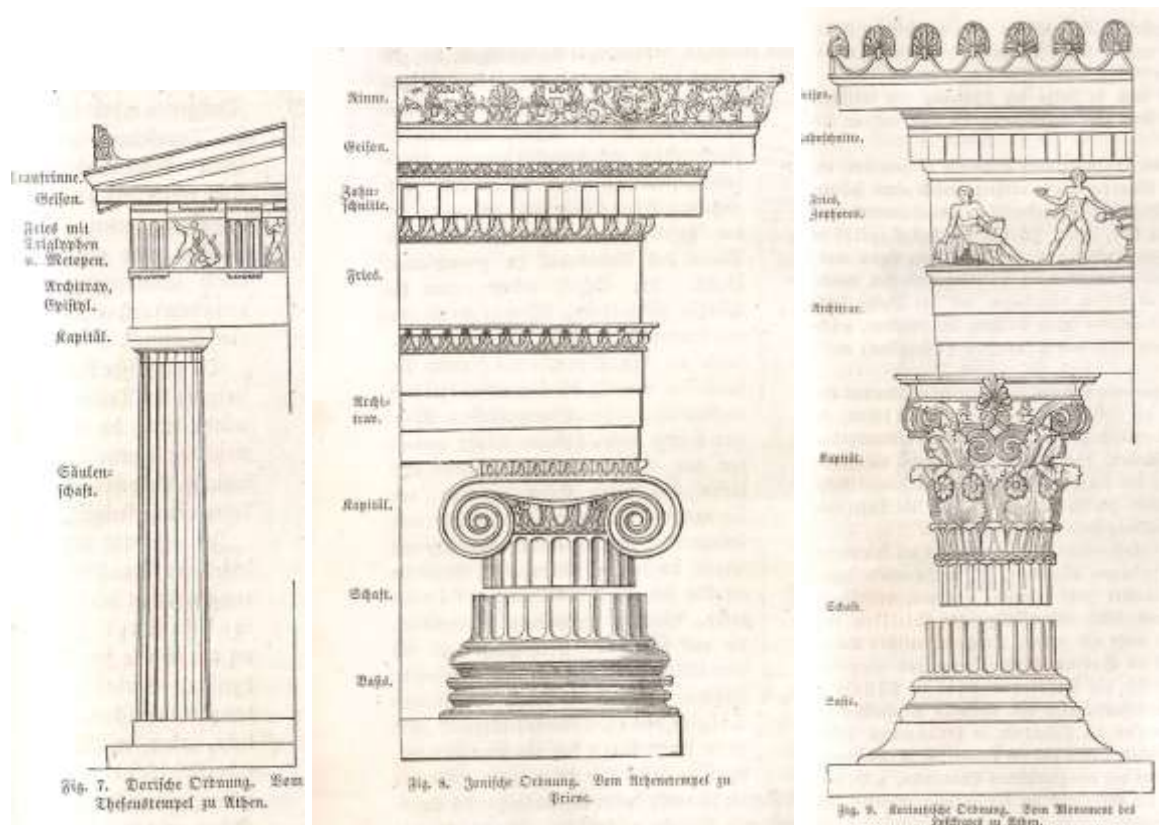


Abb.32 – Säulenordnung aus Kuß' *Leitfaden*, 1868, Holzstich, Illustrationsmaße: 9,2 x 3 cm, 10,7 x 6 cm, 14,2 x 5,4 cm

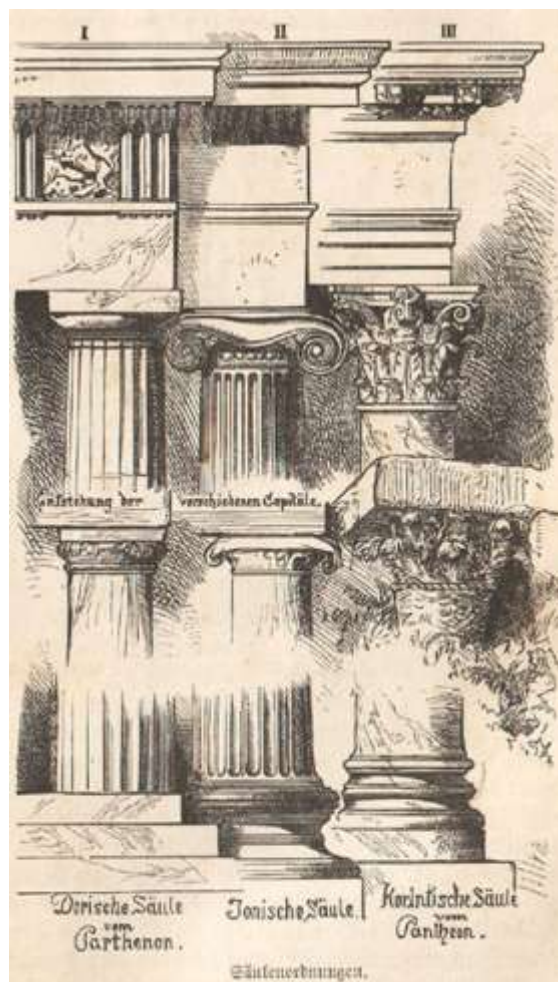


Abb.33 – Säulenordnungen aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße: 12 x 7,3 cm



Abb.34 – Buchdeckel der sechsten Auflage des Kuß' *Leitfaden*, 1882 (1868), Lithografie, Maße: 22,5 x 15 cm



Abb.35 – Hünenbett auf Rügen aus Göpels *Illustrierter Kunstgeschichte*, 1879, Holzstich, Illustrationsmaße 5,4 x 3,7 cm

Breite einen entschiedenen Gegensatz bildet, der aber durch die Einteilung des Fensters in vier gleiche Theile wieder an Kraft verliert. Darum wird



Fig. 113.



Fig. 114.

das Fenster No. 3 den befriedigendsten Eindruck machen, weil es ihm Höhe und Breite sowohl im Ganzen als im Einzelnen sich gegenseitlich zu



Fig. 115.

einander verhalten. Es muss aber noch etwas anderes dabei mitwirken, als der bloße Gegensatz; denn den sehen wir auch in No. 4, einem Fenster, das wir hässlich nennen müssen. Die Gegensätze müssen demnach in einem Verhältnis zu einander stehen, das dem Gefühl nicht widerstreitet.

Dieselben Erscheinungen wiederholen sich, wo Dreiecke und Würfel die Wirkung hervorbringen haben. Das Wohnhaus, Fig. 113, ist in Form eines gleichseitigen Würfels aufgebaut mit einem gleichseitigen Dreieck-Giebel. Wären auch die Fenster noch quadratisch, so würde es dem Ideal der Gleichgültigkeit entsprechen, während das Bauwerk Fig. 114 mit seinem breiten Giebel durch den fiedelsten Gegensatz von Höhe und Breite einen wohlthuenden Eindruck macht; und das Bürgerhaus einer alten deutschen Reichstadt (Fig. 115) mit seinen spitzen Giebeln und Erkern ganz merkwürdig wirkt. Denn hier begegnen wir überall in allen Richtungen der Höhe und Breite, wie in den Abtheilungen lebhaften Gegensätzen, die aber alle gut zusammen stimmen.

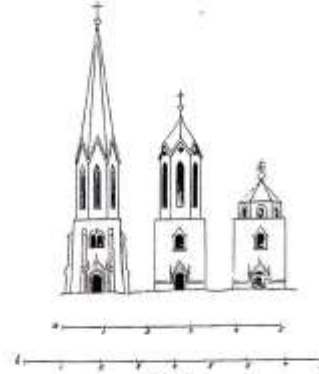


Fig. 116.

Ebensohalb wird uns von den drei Thürmen Fig. 116 der erste am meisten ausagen. Zwar sind das Erdgeschoss und erstes Stockwerk von ziemlich gleicher Höhe; allein abgesehen, dass das Erdgeschoss durch seine Stützpfeiler eine Verstärkung seiner Breite und damit eine (scheinbare) Verminderung seiner Höhe erhalten, bildet auch das obere Stockwerk in Verbindung

Abb.36 – Proportionen von Häusern und Türmen zugunsten des gotischen Stils in Försters *Vorschule*, 1862, Holzschnitt, Illustrationsmaße: 6,3 x 4 cm, 5,5 x 3 cm, 11,2 x 9 cm, 7 x 5,5 cm



Abb.37 – Illustration nach Raffael, *Portrait eines jungen Mannes* in Lübkes *Grundriss*, 1887 (1860), Lichtdruck, Illustrationsmaße: 17,5 x 12,6 cm



Abb.38 – Titelblatt mit Illustration nach Raffaels Selbstbildnis in der sechsten Auflage Kuß' *Leitfaden*, 1882 (1868), Holzstich, Illustrationsmaße: 7,7 x 5,7 cm



Abb.39 – Illustration nach Raffaels Selbstbildnis in der dritten Auflage Götters *Illustrirten Kunstgeschichte*, 1887 (1879), Holzstich, Illustrationsmaße: 6,9 x 5,2 cm



Abb.40 – Kapitel 8. Reise: Im neuen Deutschen Reich in der dritten Auflage Götters *Illustrirter Kunstgeschichte*, 1887 (1879)



Abb.41 – Reklame für weiterführende Literatur für Gymnasien, Seminare und Realschulen in der dritten Auflage Götters *Illustrirter Kunstgeschichte*, 1887 (1879)

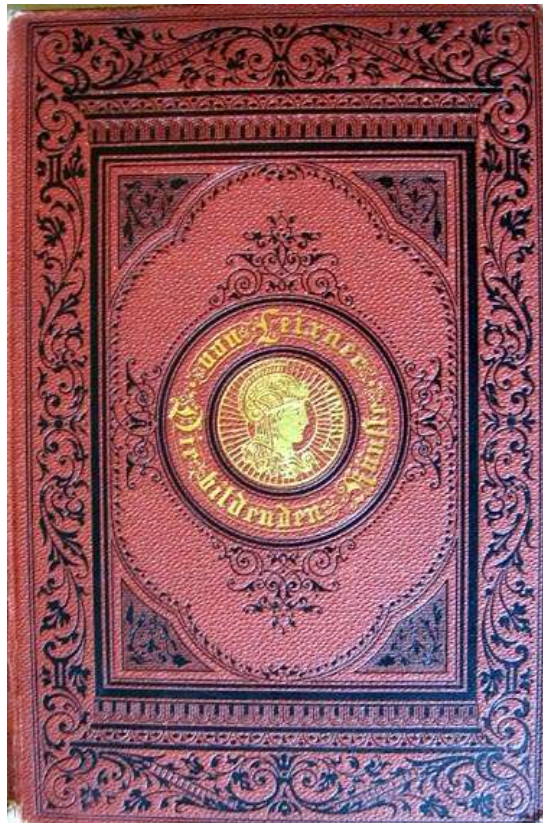


Abb.42 – Minervendarstellung auf dem Buchdeckel aus Leixners *Bildenden Künsten*, 1880, Maße: 3 cm



Abb.43 - Minervendarstellungen auf den Buchdeckeln Göpels erster und dritter Auflage der *Illustrierten Kunstgeschichte*, 1879 und 1887, Maße: 4,2 x 4,2 cm

Verlag von D. Engelhorn in Stuttgart.

Das Hauswesen

nach seinem ganzen Umfange dargestellt in Briefen an eine
Freundin mit Beigabe eines

vollständigen Kochbuchs

von

Marie Susanne Kübler.

Achte verbesserte Auflage, mit Holzschnitten.

637 Seiten.

Preis: Gut in Leinwand gebunden 5 Mark 50 Pf.

Inhalt:

Arbeit. — Ordnung. — Behandlung der Diensthöten. —
Reinlichkeit. — Sparbarkeit. — Haushaltungsgeld. — Haus-
haltungsbuch. — Küche und Speisekammer. — Kenntniß und
Einkauf der Nahrungsmittel. — Kochkunst. — Küchenrezepte.
— Speisezetteln. — Anordnung der Tafel. — Serviren und
Tranchiren. — Küche, Herd und Geschirr. — Waschlüche.
— Möbel. — Kleider. — Keller. — Brennmaterialien. —
Geflügelhof. — Gemüse- und Blumengarten. — Kinder- und
Krankenpflege. — Gesundheitslehre.

Johannes Scherr sagt von diesem Buche: „Tausenden und
wieder Tausenden von jungen Mädchen, jungen Frauen und jungen
Müttern ist die Verfasserin dadurch eine Lehrerin und Führerin, ge-
radezu eine Wohltäterin geworden und gar mancher junge Ehe-
mann hatte, ohne es zu wissen, vorläufig Ursache, der „Marie
Susanne Kübler“ dankbar zu sein.“

Abb.44 – *Das Hauswesen*. Reklame in Leixners *Bildenden Künsten*, 1880

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Die Kunst in Ägypten und Assyrien.	
Ägypten	1
Babylonien und Assyrien	3
Perien	5
Kleinasiens, Phrygien, Syrien	5
Schajen (China, Japan)	5
Europa. Das klassische Altertum.	
Griechenland. Die ägäische oder mykenische Kunst. Die Kunst der Häuser des griechischen Volkes. Die hellenistische Kunst	8
Italien. Die griechische Kunst (Rompeji, Vercalaneum). Die etrus- kische Kunst. Die römische Kunst	26
Das Mittelalter.	
Die altchristliche Kunst	40
Die Kunst des Islams	49
Die Baukunst romanischen Stils	51
Die mittelalterliche Malerei und Bildneri Nordeuropas	60
Die gotische Baukunst	71
Die italienische Malerei und Bildneri des 13. und 14. Jahrhunderts	80
Die Renaissance. Die italienische Renaissancekunst.	
Allgemeine Charakterisierung	90
Die Baukunst der Frührenaissance	92
Die Bildneri der Frührenaissance	96
Die Malerei der Frührenaissance	101
Leonardo da Vinci	111
Mikaelangelo	119
Raffael	136
Die venezianische Malerschule	151
Die Renaissance außerhalb Italiens.	
Allgemeines	172
Die Malerei und Bildneri in den Niederlanden	174
Die Malerei und Bildneri in Deutschland im 15. Jahrhundert	185
Die Malerei und Bildneri in Deutschland im 16. Jahrhundert	195
Die Baukunst in Deutschland im 16. Jahrhundert	225

	Seite
Die Kunst des 17. und 18. Jahrhunderts.	
Charakteristik der Barockkunst	229
Italien	230
Spanien	235
Belgien	237
Holland	243
Frankreich	258
Deutschland	262
England	267
Die Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts.	
Überblick über die Hauptströmungen in dieser Zeit	267
Der Klassizismus	268
Die romantische Bewegung	271
Die Wirklichkeitsmalerei	280
Schmalzmalerei (Malerei und veredelnde Künste)	297
Die Plastik nach dem Niedergang des Klassizismus	303
Die Baukunst des letzten Jahrhunderts	309

Abb.45 – Inhaltsverzeichnis aus Ehrenbergs und Hartmanns *Grundriß*, 1909

Inhaltsübersicht

Antike	Seite	Seite	
I. Griechische Kunst	1	Konstantin	34
1. Architektur	1	Mikaelangelo	35
a. Der dorische Stil	1	Raffael	37
b. Der ionische Stil	2	6. Venezianische Malerei	39
c. Der korinthische Stil	3	VII. Niederländische Malerei (15. Jahr- hundert)	41
2. Plastik	4	VIII. Deutsche Renaissance	43
a. Die archaische Kunst	4	1. Architektur	43
b. Die Hellenen	6	2. Plastik	45
c. Die hellenistische Kunst	8	3. Die Malerei zur Zeit Kaiser Maximilian	47
II. Römische Kunst	9	Plinius	47
1. Architektur	9	Seneca	51
2. Malerei	12	Julian der Jüngere	51
3. Plastik	12	Diokletian	52
		Constantin	53
Mittelalter		Barock	
III. Deutsche Kunst des romanischen Stils	14	IX. Der Barockstil in Deutschland	54
IV. Die Hohenzeit deutscher Plastik im 15. Jahrhundert	20	X. Niederländische Malerei (17. Jahrhundert)	57
V. Der gotische Stil	22	Adams	57
1. Der Einfluss Frankreichs	22	van Dijk	58
2. Der Übergangstil	23	van Hout	59
3. Deutsche Gotik	24	Rembrandt	60
		Die übrigen Meister	62
Renaissance		19. Jahrhundert	
VI. Italienische Kunst der Renaissance	26	XI. Deutsche Kunst im 19. Jahrhundert	64
1. Vorgeschichte	26	1. Malerei	64
2. Die Malerei der Frührenaissance (15. Jahrhundert)	29	2. Baukunst	65
3. Die Plastik der Renaissance	30	3. Plastik	67
4. Die Architektur	31	4. Malerei	68
a. Der Palazzo	32	Klassizismus	68
b. Der Kirchenbau	32	Romantik	69
5. Die Hauptmeister der Renaissance- fance	34	Die Landschaft	71
		Die neueren Meister	71

Abb.46 – Inhaltsübersicht aus Jantzens *Leitfaden*, 1917 (1913)



Abb. 155. Michelangelo, Mose, Deckenmalerei in der Sixtinischen Kapelle. Rom, Seitenansicht.

die Deckenmalereien, scharf umrissen in Linie und Form, bilden die zahllosen Figuren künstlerisch vollendete Einzelgruppen, indessen kein geschlossenes Gesamtbild. Die Fläche war zu groß, um einen einheitlichen Überblick zu ermöglichen.

7. Moses. So unbedeutend der äußere Aufbau erscheint, den nach den vielen Plänen und Anträgen schließlich das Denkmal für Papst Julius II. gewonnen hatte, so enthält es doch eine der wichtigsten Marmortiguren des Meisters, nämlich den Moses (Abb. 156). Er ist sitzend dargestellt, wie er gerade voll Zorn über die erneute Abgötterei seines Volkes aufspringen will. Seinen rechten Fuß setzt er scharf auf, den linken zieht er leicht zurück. Mit seiner linken Hand

faßt er nach dem zurückgestreiften Gewand. Mit seinem rechten Arm hält er die Gesetzestafeln, die Hand spielt in dem mächtigen, lang herabwallenden Barte. In dem buschigen Haupthaar

erscheinen zwei hornartige Ansätze, die Wüchsellängeln in Wüchsellängeln einer Bibelstelle hier angebracht hat. Der ganze Körper zeigt die vielfältigsten Formen. Die Muskeln gleiten denen



Abb. 156. Michelangelo, Denkmal für Papst Julius II., mit Moses, Kopf und Arm. Rom, Kirche San Pietro in Vincoli.

Abb.47 – Abbildungshandhabung in Ehrenbergs *Grundriß*, 1909: Fotografie nach Michelangelos *Moses*, Illustrationsmaße: 6 x 8,2 cm



Abb. 157. Michelangelo, Moses, Kopf und Arm. Rom, Kirche San Pietro in Vincoli.

Abb.48 – Abbildungshandhabung in Jantzens *Bilderatlas zum Leitfaden*, 1917 (1913): Fotografie nach Michelangelos *Moses*, Tafelmaße: 20,7 x 14,5 cm



Abb. 49. Raffael, Madonna del Granduca. Florenz, Pitti.

Ringe wie bei uns werden gemischt, sondern es handelt sich nur um einen Ring. Der Priester umfaßt die Hände der Verlobten und leitet die Hand der Maria so, daß Joseph ihr leicht den Ring aufsetzen kann.

In beiden Seiten der Gruppe stehen die Begleiter des Brautpaares, links die Frauen, rechts die Männer. Aus der Gruppe der Männer ist der Stadtbrecher hervorgehoben.

Im Hintergrund sehen wir einen prächtigen Zentralbau in den Formen der Renaissance. Er bildet ein gleichseitiges Sechseck mit einer Kuppel und einer vorgelagerten Säulenhalle.

Er ist so hoch gelegt, daß kein unterer Abfluß oberhalb der vorderen Gruppe läuft. Vor dem Bau bewegen sich verschiedene Personen, die mit den Hauptpersonen in keinem Zusammenhang stehen.

Charakteristik des Bildes. Die Personen sind alle von weicher und sanfter Art. Inniges Gefühl befeuert sie. Aber nirgends zeigt sich eine stärkere Gemütsregung oder eine Abwechslung. Es ist echte umbrische Weise, wie sie oben (S. 106) gekennzeichnet wurde. Die Gesichter sind eiförmig, die Augen klein und mandelförmig. Der Mund ist schmal. Ein jedes Mädchen gleicht dem andern. Die Farben des Bildes sind frisch, hell, leuchtend und harmonisch.

Raffael lehnte sich bei dem Bilde eng an ein Werk Veroneses an. Doch hat er es nicht slavisch kopiert. Er vertauschte die Gruppen der Männer und Frauen und ließ den Priester an der Handlung Anteil nehmen. Der Tempel wurde besser durchgebildet, und die unbeteiligten Personen wurden erheblich zurückgedrängt. Das Ganze bekam mehr Leben und innere Geschlossenheit. Raffael geht somit bei diesem Jugendwerk schon etwas über seinen Meister hinaus.

b) Die Madonna del Granduca (spr. Granduchia, des Großherzogs). Die Madonna (Abb. 163) ist stehend, als Halbfigur dargestellt. Sie trägt das Kind auf dem Arm. Ihr Körper bildet eine gerade Linie. Nur der Kopf ist etwas geneigt. Er

Abb.49 - Abbildungshandhabung in Ehrenbergs *Grundriß*, 1909: Fotografie nach Raffaels *Madonna del Granduca*, Illustrationsmaße: 6 x 4 cm



Abb. 49. Raffael. Madonna del Granduca. Florenz.

Abb.50 - Abbildungshandhabung in Jantzens *Bilderatlas zum Leitfaden*, 1917 (1913): Fotografie nach Raffaels *Madonna del Granduca*, Tafelmaße: 21 x 14,4 cm



Abb. 322. Karl Mosler-Musik, Leipzig. Aus einem Vorraum. Aus Gips und Tonmodell. Die Wohnung der Königl. Familie von J. J. Meier in Leipzig.

ichen sind aus braunrotem Polsterholz. Die Beschläge sind aus blankem Messing.

Der Zeichner hat keine Verzierungen angebracht. Nirgends kann man sich stoßen. Der Schrank ist ganz einfach. Aber durch die feinsinnige Wahl der Farben und die geschmackvolle Abwägung aller Größenverhältnisse ist der Schrank zum Kunstwerk geworden.

e) Erfolg der neuen Bewegung. Für nervöse, überarbeitete, ruhebedürftige Menschen ist ein bequemer Stuhl und eine erholungsbringende Lagerstätte wichtiger als das romantische Hochgefühl, sich ständig zwischen gotischen, Renaissance- oder Rokokoformen bewegen zu dürfen. Die prächtigen Zierformen der historischen Stilarten vermögen nichts zu nützen, wenn man sich die müden Glieder daran verwundet, oder wenn die Hausfrau unendlichen Staub tagtäglich aus ihnen herausputzen muß. Eine ruhige, an-

ihrer Zweckmäßigkeit, ihrer soliden handwerklichen Ausführung und ihrer guten Verhältnisse.

d) Schrank von Max Heideich, ausgeführt von Bernhard Stadler in Paderborn (Abb. 323). Die Rahmenhölzer dieses Schrankes sind hellgelb, aus deutscher Eiche. Die Füllungen sind ausgoldener und goldbraun gemaselter lauffälscher Eiche. Die Leisten dazwi-

genheim belebte, farbenharmonische Wand und eine einheitliche Anordnung der Möbel wirkt naturgemäß viel behaglicher und wohntlicher, als ein wüßtes Durcheinander zusammengeschüttelter Gegenstände. Sehr bald mußte sich auch die Überzeugung aufdrängen, daß die oben gekennzeichneten Surrogate nur scheinbar billig, in Wirklichkeit wegen der viel schnelleren Abnutzung erheblich teurer sind als gute, solide, von vornherein etwas kostspieligere, aber auch zehnmal dauerhaftere Ware.

Die Wohnungskunst (Innendekoration) hat auf diese Weise im letzten Jahrzehnt einen ungeahnten Aufschwung in Deutschland und Österreich genommen. Beide Länder sind hierin auch für das Ausland vielfach vorbildlich geworden.

7. Mietkaserne und Einfamilienhaus in Deutschland. a) Die Mietkaserne. Die Entwicklung der modernen Großstädte hat zu einer starken Steigerung der



Grundstückspreise im Innern der Städte geführt. Die Besitzer der Grundstücke sind deshalb gezwungen, das Grundstück tunlichst auszunutzen, und bebauen es deshalb so breit und so hoch, als sie nur irgend können. Aus diesen Verhältnissen ist die sog. Mietkaserne

Abb. 323. Max Heideich, Paderborn. Schrank im Schlafzimmer des Herrn A. von der Grotte in Tamm. Ausführung von Bernhard Stadler in Paderborn. Aus Gips und Tonmodell. Die Wohnung der Königl. Familie von J. J. Meier in Leipzig.

Abb.54 - Die Neuere Wohnungskunst in Deutschland in Ehrenbergs und Hartmanns Grundriß, 1909, Fotografien, Illustrationsmaße: 10 x 7,5 cm, 10 x 8 cm

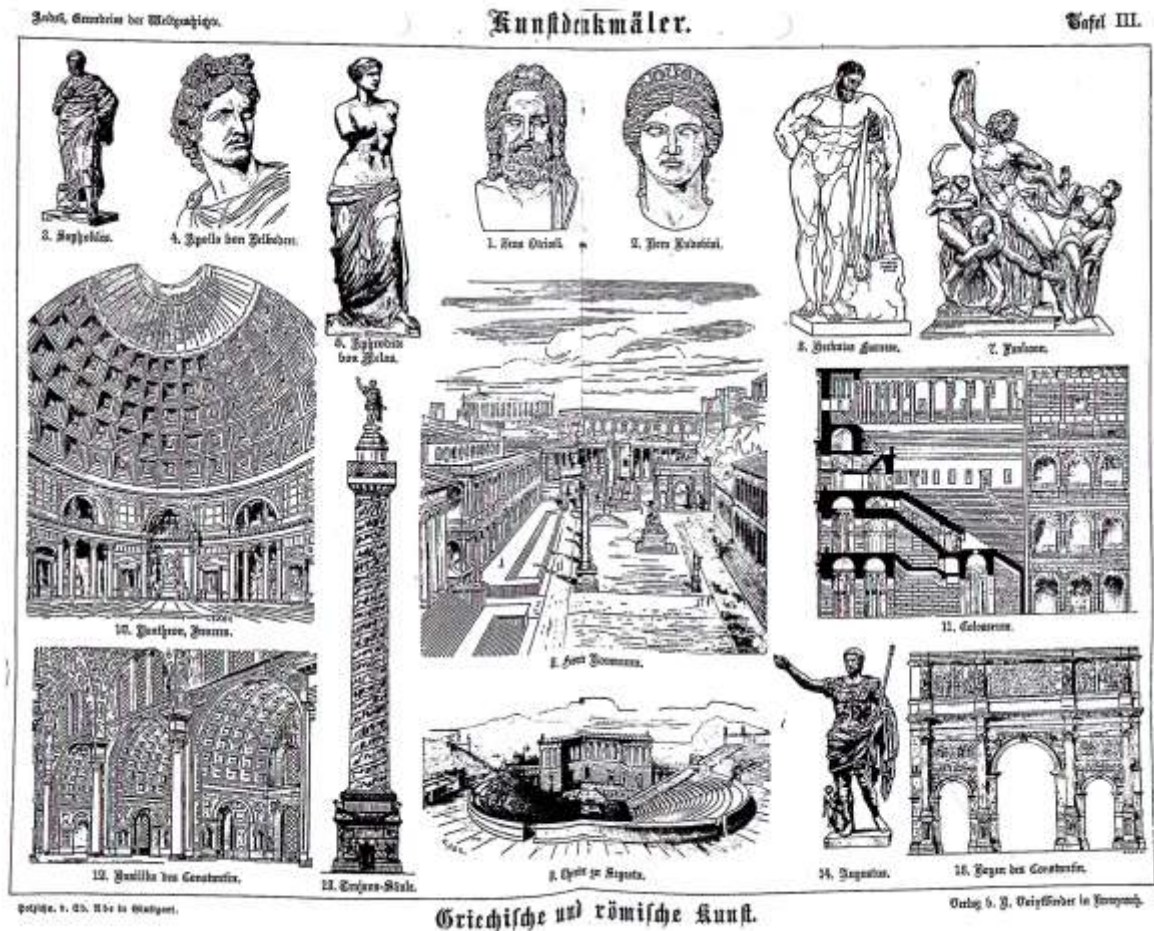


Abb.55 – Illustrationstafeln in Andräs *Grundriß der Weltgeschichte*, 1885 (1. Aufl. unbekannt), Holzschnitt, Tafelmaße: 18 x 24,2 cm

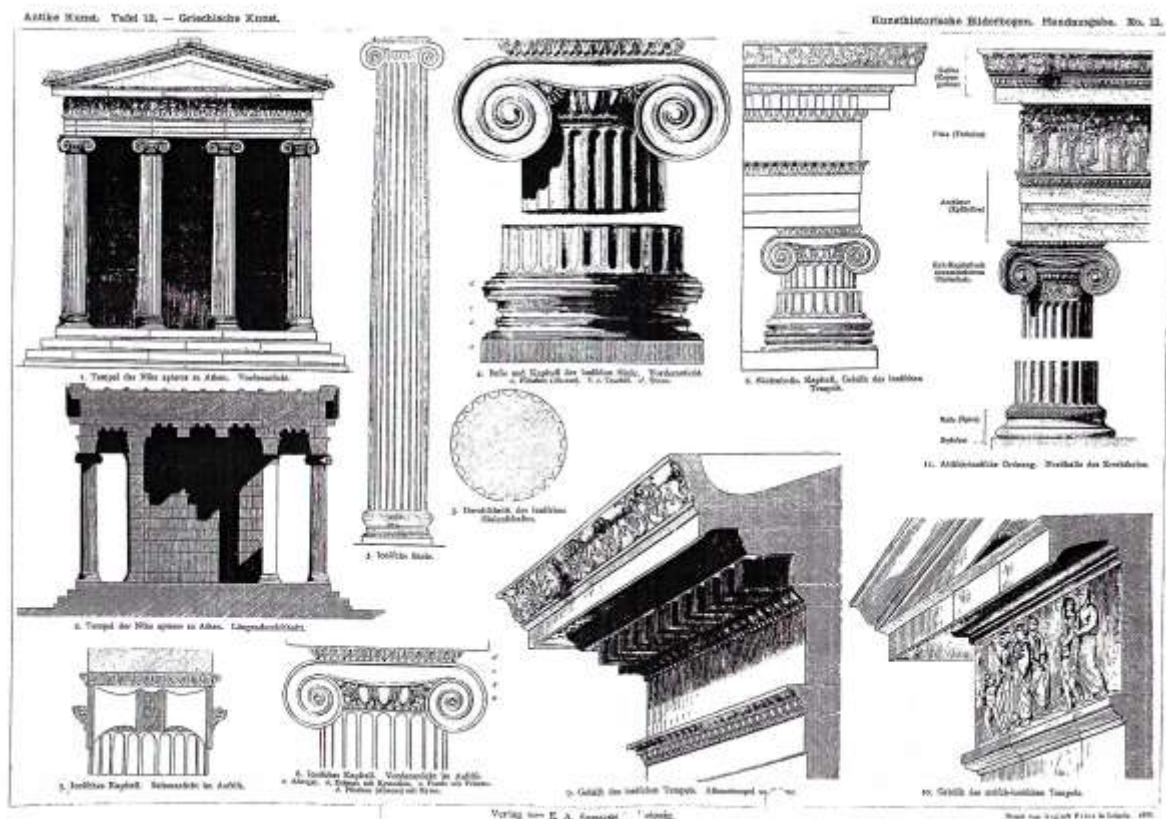


Abb.56 – Illustrationstafeln in Menges *Kunsthistorischem Bilderbogen*, 1888 (1880), Holzstich, Tafelmaße: 28 x 39 cm



1. Die Erschaffung der Pflanzenwelt. Die Erschaffung von Sonne und Mond.



2. Die Erschaffung Adams.
3. 4. Aus den Deckengemälden in der Sixtinischen Kapelle in Rom. Von Michelangelo.



4. Mosesstatue in S. Pietro in Vincoli in Rom. Von Michelangelo.



5. Pietà. Marmorgruppe in der Peterskirche in Rom. Von Michelangelo.



6. Das Abendmahl. Von Titian. Dresden. Galerie.

Abb.57 – Illustrationstafel in Warneckes *Kunstgeschichtlichem Bilderbuch*, 1889, Zeichnung, Tafelmaße: 35 x 23,4 cm

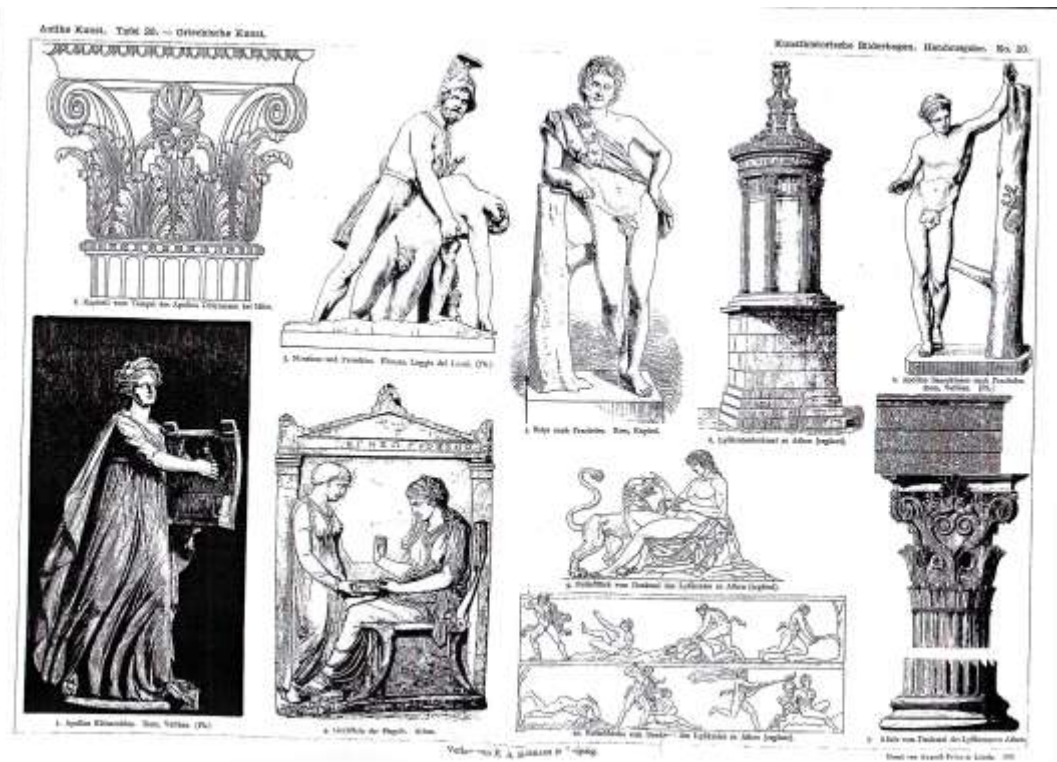


Abb.59 – Umgang mit Nacktheit in den *Bilderbögen* Menges, 1888 (1880), Holzstich, Tafelmaße: 28 x 39 cm

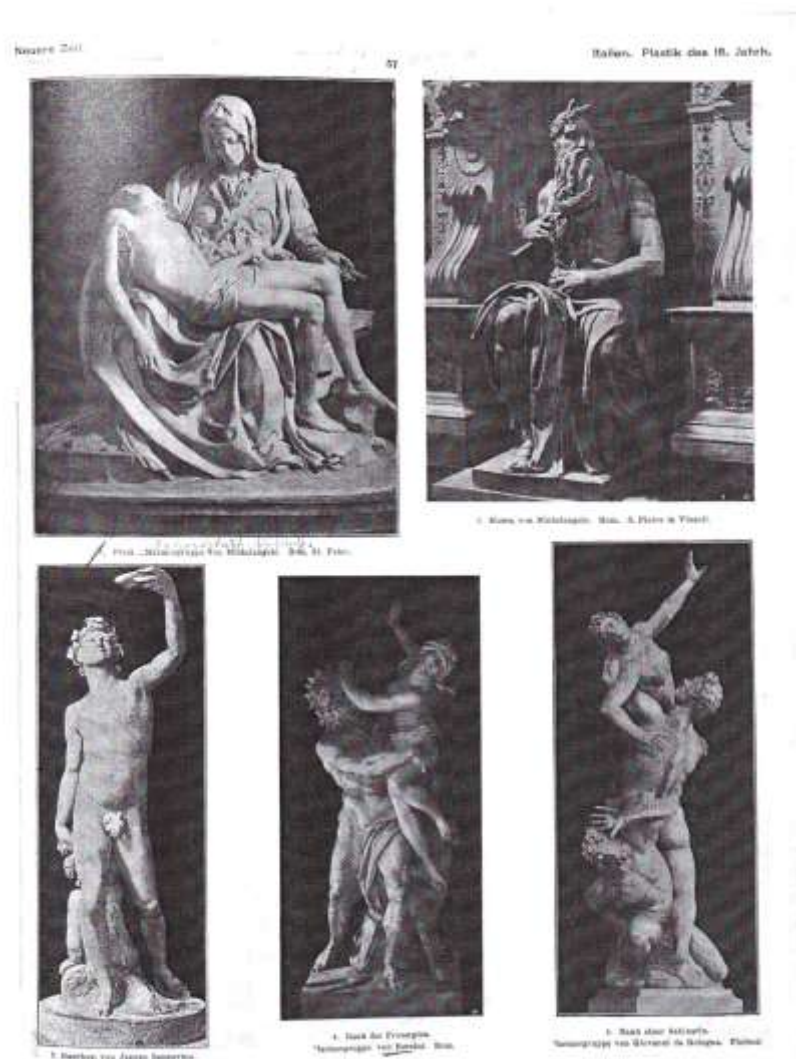


Abb.60 – Umgang mit Nacktheit im *Bilderatlas* Grauls, 1898 (1888), Fotografie, Tafelmaße: 28,7 x 22 cm

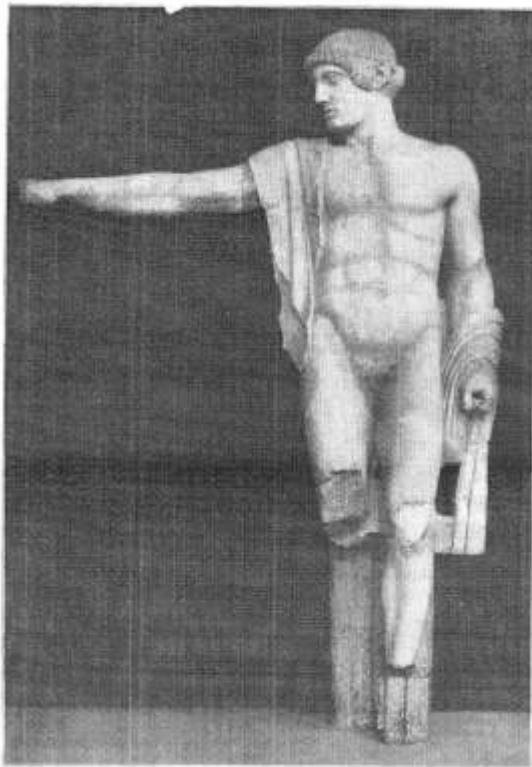


Abb. 7. Berlin. Marmorfigur aus dem Architekturalter des Jovianus in Olympia.



Abb. 8. Recliner Statue mit dem archaischen Partienenspiel. Venedig.



Abb. 9. Recliner Statue mit dem archaischen Partienenspiel. Venedig.

Abb.61 – Umgang mit Nacktheit im *Bilderatlas* Jantzens 1917 (1913), Fotografie, Tafelmaße: 14,4 x 21 cm